

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Méthode d'autocorrection linguistique
favorisant l'utilisation de stratégies d'autorégulation
en classe de français

Par
Manon Beaudin

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maitre en éducation (M.Éd.)
Maitrise en enseignement au collégial

Octobre 2019

© Manon Beaudin, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

**Méthode d'autocorrection linguistique
favorisant l'utilisation de stratégies d'autorégulation
en classe de français**

par

Manon Beaudin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Monsieur Jacques Lecavalier Directeur d'essai

Madame Marie-Andrée Lord Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers les participantes et les participants à notre recherche : non seulement ils ont cru en notre projet, mais, en plus, leur précieuse collaboration constitue un important apport à l'état actuel des connaissances dans le domaine de l'autocorrection linguistique chez les collégiennes et les collégiens québécois.

Nous remercions également notre grande amie et collègue, Gilka Carrier, dont l'oreille bienveillante nous a plus d'une fois sortie de la solitude inhérente à notre statut de chercheuse. Sa douce vivacité a depuis longtemps fait de nous deux des partenaires inimitables.

Nous souhaitons de plus souligner le soutien affectif et moral que nous avons reçu de notre mère, Nicole Beaudin, de son conjoint, Michel Bérubé, ainsi que de notre frère, Michel Beaudin. Merci d'avoir eu foi en nos capacités et de nous avoir encouragée à aller au bout de notre recherche.

Nous exprimons des remerciements plus particuliers à notre époux et complice du quotidien, Serge Vibert, dont le support moral et pratique s'est avéré inestimable. Nous adressons en outre d'autres remerciements spéciaux à nos fils, Cédric et Francis Vibert, pour qui une maman est inéluctablement entourée d'un ordinateur et de livres.

Finalement, nous désirons témoigner toute notre gratitude à l'égard de notre directeur d'essai, Monsieur Jacques Lecavalier, pour ses grandes qualités de chercheur, de professeur et, surtout, d'humain. Merci pour votre disponibilité, pour votre patience et pour le respect que vous nous avez toujours témoigné.

SOMMAIRE

La qualité du français écrit des collégiennes et des collégiens constitue une préoccupation incessante et fondée, qui se traduit par la mobilisation des efforts de plusieurs protagonistes du milieu scolaire. À l'ordre collégial, le cours Littérature québécoise (601-103-MQ) est le dernier cours de français, formation générale commune, et il précède l'épreuve uniforme de français. L'un de ses éléments de compétences concerne l'autocorrection linguistique, qui n'est toujours pas maîtrisée par l'ensemble des élèves des cégeps, lesquels se posent en réalité peu de questions d'ordre grammatical et cognitif. L'objectif de la présente recherche consiste donc à concevoir et à valider une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition et susceptible d'améliorer le processus de révision des élèves du cours Littérature québécoise au Cégep de Sept-Îles.

Un regard sur les travaux de nos prédécesseurs confirme que l'acte d'écriture s'avère complexe, étant donné que c'est l'être entier qui s'investit dans la rédaction et l'autocorrection. Cette dernière implique des connaissances grammaticales, dont l'enseignement devrait reposer sur des activités favorisant la réflexion sur la langue. Le modèle de révision de Butterfield, Hacker et Albertson (1996) illustre d'ailleurs la multiplicité et la diversité des composantes cognitives et métacognitives avec lesquelles le réviseur doit composer. Puisque l'apprentissage graduel de l'autocorrection peut être facilité par l'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant, nous nous sommes fixé quatre objectifs spécifiques, qui nous ont amenée à créer une méthode d'autocorrection linguistique fondée sur un modèle reconnu de révision, puis à vérifier la correspondance de tous ses éléments avec notre cadre de référence. Enfin, nous avons intégré le modèle d'autocorrection à la stratégie pédagogique du cours Littérature québécoise, pour évaluer sa contribution, ainsi que

celle d'autres facteurs de la stratégie pédagogique, à la correction des erreurs effectuées par les élèves dans leurs textes.

Notre recherche développement, de type qualitatif/interprétatif, a impliqué la participation de neuf sujets. La collecte de données a été effectuée au moyen de trois questionnaires d'introspection, des copies annotées des deux dissertations critiques des sujets, de la transcription des enregistrements produits lors des échanges avec l'enseignante pendant les périodes réservées à l'autocorrection linguistique des dissertations ainsi que du journal de bord de la chercheuse. La particularité de notre démarche réside dans le fait que les réponses aux deux premiers questionnaires d'introspection ont fourni les matériaux de base à la construction de notre méthode d'autocorrection. Par la suite, trois sujets ont été sélectionnés et les données générées ont fait l'objet d'analyses quantitatives, d'analyses de contenu et d'une analyse génétique.

Le portrait du parcours d'autocorrection linguistique des trois sujets fait ressortir que chacun a tiré profit, à sa manière, de notre dispositif pédagogique. De façon plus précise, tous ont amélioré leur compétence à autocorriger leurs erreurs linguistiques et la verbalisation de leur activité métacognitive s'est également accrue. Globalement, il appert aussi que le temps et l'accompagnement pédagogique sont des facteurs clés dans l'apprentissage ou l'amélioration de l'autocorrection linguistique. Il n'est du reste pas trop tard, au collégial, pour enseigner les concepts grammaticaux de base, en utilisant la métalangue. Ce qu'il importe de ne pas sous-estimer, ce sont la nature et la quantité des informations que la mémoire du réviseur doit traiter. Il ne faut guère non plus négliger l'aspect affectif impliqué dans l'acte d'écriture et l'autocorrection. C'est pourquoi nous proposons une mise à jour du modèle de révision de Butterfield *et al.* (1996).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES FIGURES	9
INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	12
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	12
1.1 La formation collégiale	13
1.2 La réglementation au Cégep de Sept-Îles	14
1.3 Le cours de Littérature québécoise	15
1.4 L'autocorrection de la dissertation critique	16
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	21
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL	25
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	27
1. L'ACTIVITÉ SCRIPTURALE	27
1.1 L'écrit : un concept complexe	29
1.2 L'écriture pour le cours de français	30
1.3 L'apprentissage de la grammaire	35
1.4 Le rôle de la cognition et de la métacognition	39
1.5 Un modèle de révision	43
2. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE	50
2.1 L'accompagnement pédagogique	51
2.2 Le remaniement didactique	57
3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	60

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	61
1. LE TYPE DE RECHERCHE	61
2. L’APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	62
2.1 Le choix des participantes et des participants.....	64
2.2 Les instruments de collecte de données	67
2.3 Les méthodes de traitement et d’analyse des données.....	78
2.4 L’éthique de la recherche.....	94
2.5 La rigueur et la scientificité de la recherche	97
QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L’INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	101
1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	101
1.1 Le portrait du parcours de Noémie	102
1.2 Le portrait du parcours de Kaleb	115
1.3 Le portrait du parcours de Dolores	125
2. LA VALIDATION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	135
CONCLUSION.....	146
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	152
ANNEXE A – LETTRE D’INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (1).....	164
ANNEXE B – LETTRE D’INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (2).....	167
ANNEXE C – OUTIL DE METACOGNITION	168
ANNEXE D – GLOSSAIRE DES MOTS-CLES.....	181
ANNEXE E – METHODE D’AUTOCORRECTION DONT VOUS ETES LE HEROS.....	183
ANNEXE F – ANALYSES DIAGNOSTIQUES ET SUGGESTIONS DE DEMARCHES D’AUTOCORRECTION.....	193
ANNEXE G – FORMULAIRE D’EVALUATION ETHIQUE DES ESSAIS ET PROJETS ETUDIANTS DANS LE CADRE DE COURS.....	199
ANNEXE H – REPONSE DU CEGEP DE SEPT-ÎLES A LA DEMANDE DE CERTIFICATION ETHIQUE	204
ANNEXE I – REPONSE DE L’UNIVERSITE DE SHERBROOKE A LA DEMANDE DE CERTIFICATION ETHIQUE	205

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Réaménagement des périodes de cours.....	57
Tableau 2 – Réaménagement de la grille d'évaluation du cours	59
Tableau 3 – Chronologie de l'utilisation des instruments pédagogiques et des instruments de collecte de données.....	69
Tableau 4 – Dates et durée des enregistrements des séances d'autocorrection consécutives aux deux dissertations	74
Tableau 5 – Durée des enregistrements pour chaque sujet	75
Tableau 6 – Classement par catégories du nombre d'erreurs laissées par les 24 sujets potentiels sur leur test de classement.....	81
Tableau 7 – Sommaire des corrections et des erreurs dans les principales productions écrites de Noémie.....	103
Tableau 8 – Sommaire des corrections et des erreurs dans les principales productions écrites de Kaleb.....	116
Tableau 9 – Sommaire des corrections et des erreurs dans les principales productions écrites de Dolores.....	126

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Modèle des processus cognitifs impliqués dans la rédaction, par Flower et al. (1986), traduit par Garcia-Debanc (1986, p. 27).....	44
Figure 2 – Modèle du processus de révision de Flower <i>et al.</i> (1986), traduit par Heurley (2006, p. 20)	46
Figure 3 – Version modernisée du modèle de révision de Flower et al. (1986) d'après Butterfield <i>et al.</i> (1996), traduite par Roussey et Piolat (2005, p. 355)	47
Figure 4 – Codes d'analyse des données décrivant les chemins cognitifs et métacognitifs empruntés par le réviseur.....	80
Figure 5 – Version modernisée du modèle de révision d'un texte de Butterfield <i>et al.</i> (1996) : interactions entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme durant la révision d'un texte.....	138

INTRODUCTION

Francaisfacile.com (Camus, 2019), Netprof (2019), Allô prof (2019). La liste pourrait être longue, car nombreux sont celles et ceux qui tentent d'appliquer un baume sur la blessure du français. Mais l'état actuel du français écrit, chez les collégiennes et les collégiens québécois, ne saurait se résumer à une lésion. L'infection est plus profonde. Voilà pourquoi de nombreux professionnels, qu'ils soient enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs ou même ministres de l'Éducation, mettent constamment en œuvre des stratégies et des techniques visant l'amélioration de la qualité du français écrit. La présente recherche s'intéresse à l'un des aspects de ce sujet puisqu'elle porte sur une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition. Intégrée dans le cours Littérature québécoise, elle vise à améliorer l'autocorrection linguistique effectuée par les élèves. Le premier chapitre présentera le contexte dans lequel nous œuvrons sur le plan professionnel. Cet état de fait offrira un éclairage sur les limites de notre enseignement actuel et favorisera la compréhension de la problématique ayant inspiré nos travaux. Pour sa part, le deuxième chapitre précisera l'orientation que nous avons choisi d'adopter. Il s'agit d'une perspective axée sur l'écrit, et plus précisément sur les exigences de l'écriture scolaire. Comme notre volonté est d'amener les élèves à établir concrètement des liens entre leurs connaissances grammaticales et la révision de leurs textes, le point de vue cognitiviste s'est imposé et un modèle de révision a guidé notre réflexion. Cette dernière nous a amenée à reconsidérer notre approche pédagogique. Dans ce contexte, un questionnaire, intitulé Chroniques de mon introspection, a été conçu. Toutefois, l'observation des stratégies métacognitives utilisées par les élèves implique une mise à l'essai, en salle de classe, des Chroniques de mon introspection de même que de la méthode d'autocorrection. Le troisième chapitre exposera donc l'approche méthodologique que nous avons privilégiée. Il y sera également question des critères ayant guidé le choix des neuf sujets ainsi que des instruments de collecte de données,

qui ont généré de nombreuses informations. Nous verrons comment ces dernières ont été traitées, puis que leur analyse s'est faite en deux phases, de manière à concrétiser la méthode d'autocorrection, qui sera décrite. La fin du troisième chapitre mettra en évidence les moyens utilisés pour assurer le respect des règles éthiques et celles inhérentes à la rigueur et à la scientificité de nos travaux. Enfin, le quatrième chapitre détaillera les résultats obtenus. Pour ce faire, nous dresserons le portrait du parcours d'autocorrection linguistique de chacun des trois sujets sélectionnés pour l'analyse finale. La validation des objectifs suivra : elle nous amènera, d'une part, à conclure que nous avons atteint l'ensemble de nos objectifs de recherche et, d'autre part, à proposer une version modernisée du modèle de révision de Butterfield *et al.* (1996).

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

« [T]out le monde parle de progrès et personne ne sort de la routine » (de Girardin, 1858, p. 139). Journaliste et homme politique français du XIX^e siècle, Émile de Girardin révèle, par ces quelques mots, qu'il avait bien saisi l'essence de l'âme humaine. De nos jours, plusieurs se désolent de la piètre qualité du français écrit des collégiennes et des collégiens. Cependant, une bonne dose de créativité s'avère insuffisante pour l'enseignante ou l'enseignant désireux d'intervenir pour effectuer des changements fondamentaux. En effet, agir pour modifier en profondeur la façon d'apprendre des élèves ne peut se réaliser sans un renouvellement¹ des pratiques. Source de motivation, mais également de questionnements, notre quotidien d'enseignante contient en germe nombre d'observations qui, une fois ordonnées, conduisent à la problématique de recherche. De celle-ci découle l'objectif général, qui bouleverse notre routine professionnelle.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente recherche s'intéresse à un problème spécifique, soit celui de la révision et de la correction de textes dans le cadre du cours Littérature québécoise (601-103-MQ). Afin de bien saisir son importance au sein du cheminement scolaire de l'élève, il sera question de la formation collégiale, de la formation générale en tant que composante obligatoire du programme d'études, des cours de français, des règlements encadrant l'utilisation du français au Cégep de Sept-Îles, du cours Littérature québécoise au Cégep de Sept-Îles ainsi que de la place de l'autocorrection dans ce cours.

1 Le présent essai est conforme aux rectifications de l'orthographe (Association pour la nouvelle orthographe, 2016).

1.1 La formation collégiale

Qu'ils soient inscrits à un programme technique ou à un programme préuniversitaire, tous les élèves doivent suivre un parcours scolaire bien précis, constitué de cours de formation spécifique ainsi que de cours de formation générale commune, propre et complémentaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a).

L'élève inscrit à un programme francophone est amené à suivre des cours de français, langue d'enseignement et littérature, de philosophie, d'anglais, langue seconde, et d'éducation physique. La formation générale favorise le développement de compétences dont tous les élèves ont besoin pour réussir leur programme d'études, quel qu'il soit, et elle contribue à en faire des citoyens responsables, cultivés et maîtrisant la langue française (*Ibid.*). Les cours de chacune des disciplines de la formation générale concourent à l'atteinte de ces objectifs, en complémentarité avec les cours de la formation spécifique.

Trois cours de la discipline « français, langue d'enseignement et littérature » (*Ibid.*, p. 31-33), composent la formation générale commune : Écriture et littérature (601-101-MQ), Littérature et imaginaire (601-102-MQ) et Littérature québécoise (601-103-MQ). Un quatrième cours, portant sur la communication orale et écrite, appartient à la formation générale propre à un regroupement de programmes. Dans certains cégeps, de même que dans quatre des treize programmes donnés au Cégep de Sept-Îles, il est placé en tête de séquence. De plus, une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 % oriente d'abord l'élève concerné vers le cours non crédité de Renforcement en français (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018a).

Ces cours de français favorisent un cheminement progressif de l'élève, qui rédige une analyse littéraire (dans le cours 601-101-MQ), puis une dissertation explicative (en 601-102-MQ), laquelle le prépare à la dissertation critique (en 601-103-MQ). Parallèlement à l'étude d'œuvres, la consolidation et l'approfondissement des acquis linguistiques représentent une part indispensable des apprentissages des élèves

inscrits aux trois cours de formation générale commune. En effet, l'élément de compétence « Réviser et corriger le texte » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a, p. 31-33) concerne les trois cours de littérature ainsi que le cours Renforcement en français (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018a, p. 26).

Par leur nature, les cours de français revêtent une importance particulière pour tous les élèves. Étape incontournable à franchir après qu'ils ont suivi les cours de français, formation générale commune, l'examen synthèse qu'est l'épreuve uniforme de français (ÉUF) sanctionne la réussite des études collégiales. Les compétences langagières des élèves sont évaluées sous les trois angles suivants : a) la compréhension en lecture et la qualité de l'argumentation; b) la structure du texte; c) la maîtrise de la langue (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015a, p. 6). L'ÉUF vérifie que « l'élève possède [...] les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte » (*Ibid.*, p. 1. Souligné par l'auteur).

1.2 La réglementation au Cégep de Sept-Îles

Le Cégep de Sept-Îles accueille surtout des élèves québécois francophones (80 %), mais certains sont des Québécois anglophones (2 %), des Amérindiens (8 %) et plusieurs proviennent d'un autre pays francophone (8 %) ou d'ailleurs (2 %) (Lavoie, 2016). La qualité du français constitue une importante préoccupation pour tous les acteurs du cégep. La Politique institutionnelle de valorisation de la langue française (PIVLF) stipule que les élèves doivent « veille[r] à la qualité du français dans toutes leurs communications, tant orales qu'écrites » (Cégep de Sept-Îles, 2003, p. 6). Ces objectifs rejoignent ceux du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). Cet idéal quant à la qualité du français devient réalité grâce à la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), qui prévoit que

« [L]es professeurs peuvent refuser d'évaluer un travail en raison de [...] la piètre qualité de la langue employée » (Cégep de Sept-Îles, 2019, p. 10).

Les enseignantes et enseignants de français adhèrent à cette vision. En situation d'écriture, les élèves sont fortement incités à utiliser leurs ouvrages de référence. Les politiques départementales prévoient que, pour tout travail, jusqu'à 30 % des points seront retranchés de la note finale pour les erreurs de français. Or, dans une production écrite contenant davantage que 500 mots, les cinq premières erreurs de français ne sont pas comptabilisées. Parallèlement, une dissertation critique réalisée dans le cadre de l'ÉUF et comptant plus d'une erreur de français aux trente mots entraîne un échec pour environ 17 % des élèves québécois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016a, 2017b; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015b). Cependant, une telle performance, réalisée dans l'un ou l'autre des cours de français au Cégep de Sept-Îles, ne conduit pas automatiquement à un échec de l'évaluation ni du cours concerné. Il faut noter enfin que deux listes de codes de correction élaborées localement sont utilisées pour signaler aux élèves la nature de leurs erreurs. Quoiqu'il existe des divergences mineures entre ces deux séries de codes, les élèves s'en accommodent aisément.

1.3 Le cours de Littérature québécoise

La dissertation critique est au cœur du cours Littérature québécoise. Hebdomadairement, trois heures de théorie, une heure de travaux pratiques et quatre heures de travail hors cours sont prévues pour réaliser les activités d'apprentissage (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a). La fréquentation et la compréhension d'œuvres littéraires québécoises d'époques et de genres variés, de même que de leur contexte d'écriture, favorisent, entre autres, le développement de savoirs et de savoir-être, l'intégration de méthodes de travail intellectuel et l'amélioration de la maîtrise de la langue (*Ibid.*). De plus, le sixième élément de compétence ministériel associé à chacun des cours de formation générale commune exige de l'élève qu'il « [r]évis[e] et corrig[e] le texte », et ce, au moyen d'une

« [u]tilisation appropriée de stratégies de révision » ainsi que d'une « [c]orrection appropriée du texte » (*Ibid.*, p. 31-35). L'horaire du Centre d'aide en français est remis aux élèves. Ceux qui le souhaitent peuvent y consulter une enseignante ou un enseignant de français dans le cadre d'une formule de rencontres sans rendez-vous. Cependant, aucune stratégie départementale n'a été développée pour favoriser l'apprentissage progressif, l'encadrement ou l'évaluation des processus de révision et d'autocorrection. Les plans de cours de nos collègues ne font pas non plus mention de la façon dont cet aspect est abordé, tandis que nos propres plans des cours 601-101-MQ et 601-103-MQ le traitent sommairement. Malgré tout, en salle de classe, la révision linguistique et l'autocorrection s'effectuent de façon continue au fil des semaines. En fait, depuis 1994, notre préoccupation relative à l'autocorrection linguistique n'a cessé de grandir. Toutefois, concilier l'enseignement de la littérature et celui de l'autocorrection linguistique constitue un défi que nos cours de maîtrise à Performa ont rendu envisageable dès 2007. En effet, développer une pratique réflexive nous a conduite à adhérer au paradigme de l'apprentissage et, en conséquence, à modifier progressivement notre enseignement, en faisant reposer ce dernier sur des fondements théoriques. Ainsi, nos interventions en classe de même que notre formation théorique, qui nous a notamment appris à mieux cibler les aspects à observer chez les élèves, nous ont amenée à percevoir le potentiel que peut revêtir une démarche d'accompagnement de l'élève qui s'adonne à l'autocorrection de son texte.

1.4 L'autocorrection de la dissertation critique

Nous remarquons, surtout depuis 2007, que les élèves arrivent en Littérature québécoise avec un bagage grammatical hétérogène. En outre, nous avons noté que notre enseignement, puis la mise en pratique de méthodes relativement uniformes d'autocorrection de la langue écrite donnent des résultats très peu concluants lors de la production d'une dissertation critique rédigée en classe, en trois blocs de cours de deux heures (pour un total de six heures). Cela fait en sorte que de nombreux élèves continuent d'être confrontés à un problème de détection des erreurs linguistiques : ils ne corrigent pas leurs erreurs parce qu'ils ne les voient pas. Certaines causes peuvent

être identifiées, dont la coutume voulant que le repérage et la correction des erreurs reviennent à l'enseignante ou à l'enseignant (Chartrand, 2013a; Lecavalier, Chartrand et Lépine, 2016) et le fait que « l'enseignement de l'écriture [aux élèves les plus faibles] repose presque exclusivement sur des activités de rédaction à répétition » (Falardeau et Grégoire, 2006). Nous avons également pu voir que plusieurs élèves, au moment de la révision de leur texte, relisent souvent sans crayon ni ouvrage de référence en main, trahissant ainsi leur certitude que l'écriture est un processus linéaire (Paradis, 2014). Enfin, vu que l'élève doit gérer son temps lorsqu'il rédige, il établit ses priorités et le temps prévu pour la tâche d'autocorrection est rarement exploité en totalité (Ouellet, 2013), au point où les élèves ont tendance « à limiter l'exercice de l'autocorrection à la simple relecture et à éclipser l'étape de réécriture » (Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011, p. 194). Les constatations qui ressortent des observations que nous avons effectuées dans le cadre des cours 601-101-MQ et 601-103-MQ nous incitent à croire que le processus d'autocorrection de la dissertation critique s'avère inefficace pour plusieurs élèves, leur texte cumulant plus d'une erreur de français aux trente mots, en dépit de la période de révision prescrite. Souvent, l'activation des connaissances apparaît insuffisante et les acquis grammaticaux, dont le transfert s'avère ardu en situation d'écriture (Chartrand, 2012a), nécessitent d'être consolidés.

Dans les faits, l'élève a tant bien que mal développé son autonomie en la matière (Chartrand, 2012a). En effet, le collégial se veut une prolongation du secondaire en ce sens que relire le texte produit est ordinairement la seule consigne émise en classe. Parfois, il est suggéré de relire le texte à rebours, en commençant par la dernière phrase. L'élève peut aussi être invité à tracer des flèches sur sa copie finale pour cibler les donneurs et receveurs (Chartrand, 2012b); par contre, ces codes doivent être effacés avant que l'élève remette sa copie. En résumé, la plupart des méthodes d'autocorrection proposées sont essentiellement des conseils ou des directives théoriques à appliquer, comme à l'ordre secondaire. L'élève peut également se référer aux conseils qui lui ont été prodigués dans le passé : consulter des ouvrages de

référence linguistiques, corriger son texte en cours de rédaction, après avoir terminé le brouillon ou en procédant par étapes (Chartrand, 2012a), ce qui ne favorise pas davantage la mise en œuvre d'actions réfléchies, cohérentes et coordonnées (Paradis, 2014), malgré l'importance de celles-ci (Chartrand et Lord, 2013). En bref, demander aux élèves de rendre compte, oralement ou par écrit, des opérations cognitives qu'ils accomplissent est, à ce jour et à notre connaissance, plutôt inhabituel.

Étant donné la complexité inhérente à la rédaction d'une dissertation critique, les enseignantes et les enseignants de français ne peuvent consacrer la majorité des heures de cours à l'enseignement de la grammaire, qui se trouve au cœur des contenus à enseigner à l'ordre secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Toutefois, la « nouvelle grammaire », ou la grammaire rénovée, est enseignée sensiblement de la même manière au secondaire que l'était autrefois la grammaire traditionnelle (Chartrand et Lord, 2013). Par surcroît, que ce soit au secondaire (*Ibid.*) ou au collégial, les pratiques visant à préparer l'élève à l'autocorrection de son texte varient d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre (Paradis, 2014). Les méthodes d'autocorrection développées par les élèves sont conséquemment d'une qualité et d'une efficacité inégales et le résultat de leur application trahit certaines lacunes des élèves concernant leurs connaissances, le transfert de celles-ci ou la maîtrise de leur procédure d'autocorrection, cette dernière impliquant des connaissances métacognitives soutenant l'analyse, l'évaluation et l'ajustement du processus d'écriture (Nielsen, 2012).

Les difficultés inhérentes à la qualité de l'écriture (Moffet, 1991; 1992), à l'apprentissage (Belzile, 2010; St-Pierre, 2004) et aux stratégies d'enseignement (Tardif, 1992; Thérien, 1993) ne sont pas des préoccupations inédites. Des outils visant à aider l'élève dans ses apprentissages ont été développés, telles une grille de révision de textes en orthographe (Blain, 1996), une grille de compilation des maladroesses et des erreurs dans les textes (Chartrand, 2012c), de même qu'une grille de révision-correction et une grille de consignation des erreurs (Lecavalier *et al.*, 2016). Néanmoins, imposer ces dispositifs, qui risquent d'être perçus par les élèves comme

étant rigides et contraignants, pourrait avoir pour effet d'orienter fortement ces derniers dans leurs choix d'éléments grammaticaux à réviser, puisque seules les erreurs les plus fréquentes sont répertoriées. Ils impliquent en outre une utilisation mécanique qui, si elle peut favoriser l'autonomie de l'élève au moment où il dispose de l'outil, limite sa réflexion relative à ses processus cognitifs et métacognitifs. Ce faisant, leur usage risque, d'une part, d'annihiler la curiosité de l'élève à emprunter un circuit cognitif différent de celui qui lui est proposé. L'idée de combiner une grille à un autre dispositif paraît alors judicieuse (*Ibid.*). D'autre part, l'élève pourrait se trouver démuni lorsque l'utilisation de la grille lui sera impossible, lors d'une rédaction sommative, dans une classe autre que celle de français ou dans une situation extrascolaire, par exemple. En effet, écrire correctement pour le cours de français ne prédit pas d'autres réussites scripturales (Guernier et Barré-de Miniac, 2009).

Une autre méthode d'autocorrection est proposée aux collégiennes et collégiens québécois : la Méthode de relecture en trois étapes (MDR) (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2007). À ce stade de leurs études, les excellents scripteurs ont déjà, consciemment ou non, peaufiné leurs techniques d'autocorrection et ils « passent environ deux fois plus de temps à relire et réviser que les auteurs des moins bons textes » (Roussey et Piolat, 2005, p. 359). La MDR s'adresse conséquemment aux élèves moins performants en écriture. En leur conseillant de choisir eux-mêmes des stratégies parmi celles proposées et de reconsidérer leurs choix selon leurs progrès, elle exige d'eux une autonomie qu'ils n'ont jusque-là manifestement pas été capables de développer étant donné le peu d'attention accordée à la révision-correction et à l'enseignement des stratégies d'autocorrection à l'ordre secondaire (Chartrand et Lord, 2013). Par ailleurs, la métalangue, en l'occurrence « le système des termes qui servent à nommer les unités, les structures et les mécanismes d'une langue » (Lord et Elalouf, 2016, p. 66), varie souvent d'une année à l'autre (Chartrand, 2012d), de sorte qu'il est possible qu'un élève ne la maîtrise pas davantage que les règles de grammaire. Confronté à ses limites, il doit alors se tourner vers l'apprentissage autodidacte (Centre collégial de

développement de matériel didactique, 2007), en dépit du fait que cette formule désavantage les élèves les plus faibles (Viau, 1994).

L'autocorrection doit faire l'objet d'un enseignement explicite et d'un accompagnement (Chartrand, 2013a). La MDR, même si elle propose trois lectures progressives allant du texte au mot, constitue une liste de jugements sur la qualité du texte, que l'élève doit valider. Par exemple, au cours de la première relecture, concernant le texte, l'élève doit s'attarder à sept points, dont celui-ci : « Le texte est bien structuré » (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2007, p. 5). Pendant la deuxième relecture, qui concerne la phrase, neuf aspects sont à vérifier, dont la « cohésion entre les phrases » (*Ibid.*, p. 9). Finalement, lors de la troisième relecture, l'élève doit se concentrer sur les mots et se pencher simultanément sur six éléments, tel celui-ci : « Les accords sont corrects dans chaque groupe du nom » (*Ibid.*, p. 16). Bien que l'ensemble de ces énoncés favorise un travail méthodique, ceux-ci monopolisent l'attention de l'élève sur l'inventaire des points à vérifier et non sur les opérations cognitives et métacognitives qu'il effectue. De plus, ils présupposent que les sous-processus auxquels l'élève doit faire appel sont déjà automatisés. Or, la faible automatisation de certains traitements, comme l'application d'une règle grammaticale, augmente leur exigence en ressources cognitives (Roussey et Piolat, 2005) et complexifie la tâche des élèves faibles, qui doivent gérer simultanément les niveaux cognitifs et métacognitifs (modèle de révision de Butterfield *et al.*, 1996, cité dans Roussey et Piolat, 2005). Cela peut faire en sorte que l'application de la procédure s'interrompt ou cause une erreur. Or, ni les différentes grilles d'aide à la révision, dont il a été précédemment question, ni la MDR ne conduisent à déceler à quelle étape l'élève s'est trompé ou a abdiqué alors qu'il élaborait mentalement son raisonnement grammatical. Ce défi intellectuel pourrait devoir s'effectuer avec, en plus, une déception en tant que toile de fond : « plus on est faible, plus longues et nombreuses [...] sont les étapes [de la tâche d'autocorrection] » (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2007, p. 2). À cela s'ajoute le travail de mémorisation des étapes sélectionnées par l'élève, de même que les divers conseils les accompagnant.

Effectivement, puisqu'il ne peut savoir s'il pourra utiliser la MDR en toutes occasions, l'élève doit mémoriser la méthode qu'il s'est forgée à partir de ce que la MDR lui suggère. Cette énergie n'est alors pas consacrée à la prise de conscience de ses caractéristiques de scripteur. Enfin, le concept de relectures est peu conciliable avec les modèles actuels de révision, laquelle ne constitue pas l'étape qui suit l'écriture du texte (Chartrand, 2013a). Il s'agit plutôt d'un processus de contrôle du texte sollicitant des moyens multiples, dont la mise en œuvre fait appel aux stratégies de rédaction, aux ressources cognitives et à la mémoire de travail. Grâce à cette structure de contrôle, les connaissances dont dispose l'élève s'enclenchent au moment et dans l'ordre opportuns (Heurley, 2006).

Tout bien considéré, tant la MDR que les grilles actuellement en usage invitent l'élève à se concentrer sur la tâche d'autocorrection ainsi que sur l'utilisation de l'outil plutôt que sur les processus cognitifs et métacognitifs impliqués au moment de son autocorrection linguistique, si bien qu'il ne développe pas son autonomie en tant que réviseur.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Étant donné que l'approche pédagogique exploitée et les solutions popularisées suscitent notre insatisfaction, nous pensons qu'envisager le processus d'autocorrection sous un autre angle pourrait être favorable. Considérant que « les modèles [de processus d'écriture] les plus récents tentent de mieux prendre en compte la complexité du processus d'écriture, notamment son caractère stratégique, dynamique, contextuel, probabiliste et adaptatif » (*Ibid.*, p. 23), il apparaît important de s'appliquer à entraîner l'élève à canaliser l'ensemble de ses ressources personnelles afin qu'il procède efficacement à l'autocorrection linguistique de sa dissertation critique.

En fait, comme cela a été vu, l'étude de la grammaire française a occulté celle des aspects cognitif et métacognitif. Laisse à lui-même, l'élève moyen ou faible peine, par exemple, à évaluer si une phrase est syntaxiquement correcte. Il doit en priorité

utiliser la stratégie cognitive qui consiste à prendre le temps de repérer et de sélectionner, dans sa mémoire, les connaissances relatives à la phrase de base. Intervenir en le questionnant sur ce qu'il est en train de faire et sur les raisons pour lesquelles il a choisi de poser un geste plutôt qu'un autre aurait l'avantage de fractionner sa réflexion, d'attirer son attention sur celle-ci et de cibler les connaissances maîtrisées et celles qui sont défaillantes, parce que inexactes ou non automatisées. Pour apprendre à corriger ses erreurs de français, il faut non seulement s'entraîner, mais s'entraîner correctement : « L'expertise repose sur un mécanisme de procéduralisation des connaissances générales qui revient à les spécifier en les associant à un but ou un domaine particulier » (Roussey et Piolat, 2005, p. 357). La rétroaction directe de l'enseignante ou de l'enseignant favorise une distanciation favorable à l'autocorrection (Chartrand, 2013a).

Pour leur part, les commentaires relatifs aux opérations métacognitives déclenchées pendant le travail d'autocorrection favorisent l'apprentissage (Roussey et Piolat, 2005). Guider l'élève implique donc de trouver le bon mot et de le prononcer au bon moment, de manière à ne pas escamoter son raisonnement grammatical, ce que produirait, à titre d'exemple, le fait de lui suggérer la réponse à son questionnement linguistique. L'accompagnement prendrait plutôt la forme d'un entretien associant les aspects grammaticaux aux mécanismes cognitifs et métacognitifs exploités par l'élève. Il s'agit d'une entreprise fort délicate, dont les modalités demeurent à définir au deuxième chapitre et dont il sera succinctement question plus bas. Ce type d'interventions entretient une certaine parenté avec les échanges qui ont intéressé Mauroux et Morin (2018). Ces dernières ont élaboré un guide de conduite des entretiens métagraphiques en répertoriant des situations qui se répétaient pendant ceux-ci ainsi que les actions didactiques qui ont amené l'intervieweur à s'ajuster à l'enfant interviewé. Selon elles, « les verbalisations métagraphiques [...] apportent des informations précieuses sur les représentations que l'élève a construites des procédures d'écriture et sur les connaissances qu'il déclare mobiliser pour écrire » (*Ibid.*, p. 136). Nous croyons, en définitive, qu'une méthode d'autocorrection linguistique, qui se veut

efficace pour les élèves du cours Littérature québécoise, tiendrait compte des notions grammaticales, tout en offrant une souplesse afin que l'enseignante ou l'enseignant puisse guider chaque élève dans son parcours cognitif et métacognitif, particulièrement au moment où il se trompe dans son raisonnement grammatical. Pour ce faire, le dialogue établi avec l'élève amènerait l'enseignante ou l'enseignant à détecter les mécanismes cognitifs et métacognitifs activés par l'élève, que ceux-ci soient conscients ou involontaires, appropriés ou non. Au cours de l'échange, l'enseignante ou l'enseignant, autant en mode réflexion qu'en situation d'écoute active, sélectionnerait mentalement une stratégie, parmi les possibilités qui lui paraissent adéquates, pour ensuite la verbaliser afin d'alimenter continuellement la réflexion de l'élève ainsi que l'échange (Lafortune et Deaudelin, 2001). Enfin, afin de favoriser son adhésion et sa collaboration, l'élève devrait en saisir la cohésion de même que la pertinence et développer rapidement un sentiment d'aisance pendant qu'il révise et corrige sa dissertation critique, ce que la discussion favoriserait également. Bref, il s'agit d'un échange à double sens qui profiterait aux deux interlocuteurs : 1) à l'élève, pour apprendre à apprendre, 2) à l'enseignante ou l'enseignant, pour montrer comment apprendre. En d'autres termes, l'élève serait accompagné au moment même où il réfléchirait à haute voix dans le but de détecter une erreur ou de la corriger. En suivant son parcours cognitif ou grammatical, l'enseignante ou l'enseignant l'orienterait, de manière à lui faire constater les limites ou la pertinence de son raisonnement. Dans un cas comme dans l'autre, l'élève tirerait ses propres conclusions en déterminant s'il possède les connaissances nécessaires pour résoudre sa préoccupation linguistique ou s'il nécessite un encadrement particulier pour les approfondir.

L'originalité de la présente recherche réside dans le fait que les perceptions des élèves constituent pour nous un levier pour les inciter à catalyser leurs ressources cognitives et métacognitives. En d'autres termes, nous croyons que les élèves doivent participer activement à une prise de conscience en ce qui concerne leurs stratégies d'apprentissage et d'autocorrection. Cette perspective rejoint les propos de Viau (1994) et elle conduit à intervenir sur la composante motivationnelle de l'apprentissage. À nos

yeux, l'élève incarne le rôle de protagoniste, dirigé par un metteur en scène – ou un entraîneur, selon Tardif (1992), qui laisse son acteur se produire, pour ensuite lui fournir une rétroaction visant à identifier les forces et faiblesses de sa méthode (Chartrand, 2013a). Ainsi, amener l'élève à réaliser en quoi consiste sa méthode personnelle d'autocorrection et ce qu'elle implique cognitivement apparaît prometteur. Selon nous, cette étape de prise de conscience, que l'élève contribue lui-même à modeler en exprimant ses perceptions, constitue une partie intégrante de la méthode d'autocorrection. Plus précisément, elle doit servir d'amorce favorisant l'ouverture au changement et stimulant la motivation. Le volet grammatical de cette méthode d'autocorrection personnalisée, qui reste également à concevoir, mais qui se moulerait au profil cognitif de l'élève et qui mettrait en évidence ses opérations métacognitives, aurait de fortes chances de susciter son intérêt. L'accompagnement mis en place par l'enseignante ou l'enseignant, dont il a été question au paragraphe précédent, nourrirait la réflexion de l'élève, tout en facilitant le suivi de ses progrès. Finalement, concevoir une méthode offrant à chaque élève un accompagnement favorisant le dialogue entre la grammaire, la cognition et la métacognition est certes aussi novateur que complexe.

La façon d'aborder le cours Littérature québécoise se trouve bouleversée à partir du moment où envisager d'amener l'élève à constamment s'intéresser à son mode d'apprentissage, ainsi qu'aux liens qu'il peut établir entre l'autocorrection et la rédaction d'un texte, figure comme priorité. En pratique, cette nouvelle vision de l'autocorrection implique de revoir l'organisation du cours Littérature québécoise pour que des moments soient réservés à une réflexion individuelle sur les aspects cognitif et métacognitif de l'apprentissage de l'autocorrection de la dissertation critique de même que pour y intégrer une méthode d'autocorrection, qui devra faire l'objet d'un apprentissage progressif et cohérent. Le temps constitue ici un enjeu capital. Toutefois, le réaménagement des contenus à enseigner est un projet réaliste, puisque la plateforme Moodle, déjà connue et utilisée, pourrait être davantage exploitée.

En somme, il s'avère déplorable que les méthodes d'autocorrection linguistiques actuelles, dont plusieurs sont relativement exhaustives et modulables,

reposent sur la tradition et ne prennent pas réellement en compte les programmes d'études ni les constats scientifiques contemporains (Chartrand, 2012b). Elles sont constituées de consignes ou de conseils qui paraissent efficaces et à la portée des élèves, ce qui n'incite pas ces derniers à découvrir ni à exploiter leurs capacités, leur potentiel métacognitifs. Autrement dit, elles ne s'attaquent pas au problème de l'arrimage des connaissances grammaticales avec celles inhérentes à la cognition et à la métacognition. Même la plus complète des méthodes d'autocorrection ne peut détecter les failles dans le raisonnement grammatical élaboré par une ou un élève. Ce qui fait actuellement défaut, c'est donc le fait d'accompagner verbalement l'élève de façon mesurée et d'orienter sa réflexion, de manière à ce qu'il se pose des questions grammaticales ou cognitives pertinentes et qu'il en trouve lui-même les réponses. Lui faire verbaliser son cheminement cognitif, au moyen de questions, voire de suggestions, l'inciterait à effectuer une activité métacognitive. Ainsi, au lieu de fournir les réponses, l'enseignante ou l'enseignant guiderait oralement l'élève afin qu'il apprenne à apprendre, bref à développer son autonomie en matière d'autocorrection linguistique.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL

Pour constamment s'améliorer et apprécier ses performances, notamment en matière d'autocorrection linguistique, « l'élève doit pouvoir utiliser fonctionnellement les connaissances acquises et, à cet effet, il doit avoir développé un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront de poser les actions appropriées » (Tardif, 1992, p. 44). Considérant qu'il a besoin de soutien pour ainsi se réaliser, nous avons d'abord formulé la question de recherche suivante : Dans quelle mesure une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition peut-elle améliorer le processus de révision linguistique des élèves inscrits au cours Littérature québécoise? En juillet 2016, considérant que nous avons nous-même créé une méthode d'autocorrection, nous avons transformé cette question en objectif général, lequel se lit comme suit : concevoir et valider une méthode d'autocorrection

linguistique reposant sur la métacognition et susceptible d'améliorer le processus de révision des élèves du cours Littérature québécoise au Cégep de Sept-Îles.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

« On n'étudiera jamais assez le langage » (Desbiens, 1960, p. 25), soutenait le Frère Untel. Même si, depuis, son appel a été entendu, il demeure d'actualité, comme en fait foi l'exposé de nos insatisfactions professionnelles, au chapitre précédent. Il est alors tentant de croire que, « [q]uand l'homme croit avoir perfectionné, il n'a fait que déplacer les choses » (Balzac, 1831/1989, p. 70). Cependant, dans le cadre de la présente recherche développement, les concepts, principes et théories découlant des recherches scientifiques menées par nos prédécesseurs « fourni[ron]t les connaissances théoriques et pratiques qui pourront guider la conception » (Loiselle, 2001, p. 90) de notre méthode d'autocorrection et elles constitueront « les fondements de [nos] décisions dans le processus de développement » (*Ibid.*). De façon plus précise, notre intérêt à mieux cerner les processus mentaux impliqués dans la démarche d'autocorrection des erreurs linguistiques nécessite d'approfondir la notion d'activité scripturale. L'une de ses composantes, la révision, retiendra particulièrement l'attention, non seulement parce qu'elle est au cœur de nos préoccupations, mais également parce qu'un modèle de révision fournira les assises théoriques de notre méthode d'autocorrection. Enfin, une approche pédagogique sera définie, afin de compenser « la faible place qu'occupe l'enseignement explicite de la R[évision]-C[orrection] en classe de français » (Lecavalier *et al.*, 2016, p. 307).

1. L'ACTIVITÉ SCRIPTURALE

Tous les élèves recèlent des acquis et des ressources que l'enseignante ou l'enseignant ne peut spontanément déceler. Pourtant, c'est en chacun de ces êtres que se situe le point de départ de tout enseignement qui vise un apprentissage en profondeur et un transfert des connaissances. En classe de français, la rédaction de textes est une activité des plus courantes, mais qui est en fait loin d'être banale.

Pour Vygotski, « la construction du langage écrit passe par une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière » (Schneuwly, 2008, p. 106). Utiliser le langage, c'est donc structurer sa pensée, faire des liens entre ses idées et leur donner un sens, qui évolue constamment. « Mais le fonctionnement langagier est [...] avant tout considéré comme effet d'un rapport au savoir dont il permet le repérage » (Barré-De Miniac, 2015, p. 63). Selon l'hypothèse de Charlot (cité par *Ibid.*), le rapport au savoir, le rapport à soi et le rapport aux autres sont les trois facettes du rapport au monde, qui se nourrit des informations qu'un individu reçoit de son environnement. L'usage du langage est donc intimement lié au rapport au savoir, lequel est formé « des processus de médiation entre l'environnement social et culturel d'une part, l'histoire singulière de chaque individu, d'autre part » (*Ibid.*, p. 56). En outre, l'oralité se distingue de l'écrit, ce dernier favorisant la pensée réflexive (*Ibid.*). D'ailleurs, « pour le langage écrit nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée » (Vygotski, cité par Schneuwly, 2008, p. 106).

L'élève qui se présente en classe est donc marqué par plusieurs influences provenant de son environnement. S'il est manifeste, ainsi que le soutiennent les socioconstructivistes, que la collectivité exerce un ascendant sur chaque élève (Brousseau et Vázquez-Abad, 2003) et que, selon la théorie vygotskienne, le contexte social rend le langage écrit possible, voire nécessaire (Schneuwly, 1989), il appert également que « les pratiques sociales et le contexte de ces pratiques ont des effets en retour sur le fonctionnement cognitif » (Barré-De Miniac, 2015, p. 46). Étant donné les contraintes pédagogiques et méthodologiques avec lesquelles nous devons composer en tant qu'enseignante et chercheuse, la dimension sociale de l'écriture ne sera pas approfondie ici. Nous nous concentrerons sur les élèves, en tant qu'individus singuliers, tout en reconnaissant que chacun entretient un rapport au monde unique, dont fait partie son vécu scolaire, au cours duquel il a construit et entretenu d'autres types de rapports, en lien avec l'activité scripturale. Ainsi, l'éclairage apporté par les travaux des didacticiens nous conduira à cerner sommairement les processus cognitifs

auxquels le scripteur a recours. Issu des recherches cognitivistes, un modèle de révision posera finalement les bases d'une réflexion orientée vers la conception d'outils pédagogiques.

1.1 L'écrit : un concept complexe

Chaque personne entretient un rapport unique avec l'écrit en lui attribuant un sens qui teinte sa façon de l'utiliser, peu importe dans quelle sphère de vie la personne en fait usage. Le rapport à l'écrit est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre des facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (Barré-De Miniac, 2015, p. 32). Chartrand et Prince (2009) ont observé qu'il se décline en quatre catégories, soit les dimensions affective, axiologique, idéale et praxéologique. Le rapport à l'écriture, quant à lui, englobe le rapport à l'écrit, tel que défini précédemment, mais inclut en outre la façon bien personnelle dont une personne perçoit l'écriture :

le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. (Barré-De Miniac, 2015, p. 16)

Quatre facettes sont impliquées : a) l'investissement de l'écriture, c'est-à-dire l'énergie déployée pendant l'acte d'écriture; b) les opinions et attitudes personnelles à l'égard de l'écriture; c) les conceptions socialement partagées à propos de l'écriture et de son apprentissage; d) le mode d'investissement de l'écriture ou, en d'autres mots, la façon dont les élèves arrivent à verbaliser leur apprentissage de l'écriture et l'usage qu'ils en font (*Ibid.*). Bref, lorsqu'un élève écrit, il fait appel à ses connaissances linguistiques, mais il rassemble aussi, inconsciemment, plusieurs aspects affectifs de sa personne, notamment ses souvenirs, positifs ou négatifs, et ses facultés, dont celle de faire des choix. En d'autres termes, c'est tout son être qui s'engage dans l'aventure de l'écriture scolaire, bien qu'il arrive que, selon nos observations d'enseignante, cet engagement se concrétise négativement, prenant la forme de stratégies visant la contestation des consignes ou du bienfondé de la tâche d'écriture proposée, l'obstruction conduisant à

retarder ou même à éviter la rédaction et la négociation des règles ou des consignes entourant la rédaction.

1.2 L'écriture pour le cours de français

Un tel investissement personnel s'explique par la complexité inhérente à la tâche rédactionnelle. Néanmoins, « on fait peu écrire en classe de français et on n'enseigne guère l'écriture » (Chartrand et Lord, 2013, p. 529), et ce, même si cette dernière est souvent exploitée comme moyen d'évaluation en français (Chartrand et Lord, 2010). En fait, l'enseignement de la rédaction s'effectue encore de manière très traditionnelle et il accorde une grande place aux exposés magistraux (Chartrand et Lord, 2013). Dans ce contexte, un modèle décrivant le processus de production d'un texte peut faciliter la tâche d'un élève, de même que celle de l'enseignante ou de l'enseignant. La vision classique de la rédaction fait de cette dernière une activité comportant trois étapes, exécutées de façon successive : la préécriture, l'écriture et la réécriture (Heurley, 2006), cette dernière étant associée à la révision (Flower et Hayes, 1981). Cette séquence, qui simplifie la tâche de rédaction, établit une nette distinction entre les trois opérations de planification, de mise en forme du texte et de remaniement final (*Ibid.*), ce qui facilite le travail du scripteur qui veut préciser le sens de sa pensée (Bamberg, 2012). Selon ce modèle, la révision survient donc en fin de tâche, si bien que le scripteur est plus concentré sur le texte final que sur les processus cognitifs impliqués dans la réalisation de sa rédaction (Flower et Hayes, 1981). Pourtant, peu importe l'étape de rédaction, les élèves se posent des questions relatives à la révision linguistique (Chartrand et Lord, 2013). Malgré cela, les aspects techniques occupent une grande place lors d'une rédaction (*Ibid.*), alors que le rapport à l'écriture est encore peu considéré, dans la pratique, en milieu scolaire (Barré-De Miniac, 2015). La persistance de cette vision linéaire du processus de rédaction trahit la faible influence des recherches sur l'enseignement de l'écriture et sur l'évaluation de celle-ci. En effet, les élèves se présentant à l'épreuve unique de français, 5^e secondaire, ainsi qu'à l'ÉUF reçoivent deux cahiers, l'un pour la version provisoire et l'autre pour la version définitive de leur rédaction, laquelle doit être écrite au moyen d'un stylo à encre

ineffaçable de couleur bleue ou noire (Éducation Québec, s.d.; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018b). Cette directive a sans doute pour effet de limiter les corrections aux aspects superficiels du texte final, telles les erreurs d'orthographe lexicale ou la ponctuation.

Cependant, les performances en français écrit continuent de décevoir (Chartrand et Lord, 2013). Parallèlement à la pratique enseignante, la psychologie cognitive s'intéresse activement à l'écriture, et particulièrement à la révision, deux concepts qui ont attiré l'attention de nombreux chercheurs (Heurley, 2006). Selon Marin et Legros, la révision « désigne à la fois le résultat de l'activité du scripteur/réviseur et les différentes procédures qui y conduisent » (2006, p. 115). Ainsi que l'avait suggéré Hayes en 1996, la révision ne constitue pas l'étape finale du processus d'écriture : elle n'est pas « considérée comme un sous-processus de base du processus de rédaction de textes mais plutôt comme un macro-processus composite et une activité de contrôle de la production écrite » (Heurley, 2006, p. 23). L'écriture est donc une démarche itérative (Paradis, 2012), et non séquentielle, étant donné que la révision peut se manifester à tout moment au cours de la rédaction : elle incite alors l'élève à évaluer la pertinence de modifier la suite de sa rédaction, ce qui indique que les processus de planification et de révision opèrent conjointement (Roussey et Piolat, 2005). Cette conception globalisante de l'écriture et de la révision redirige l'attention sur l'élève, plus précisément sur ses opérations cognitives. Ces dernières, tel que cela a été vu, entretiennent des liens étroits avec les aspects affectifs et linguistiques du scripteur, définissant par le fait même son rapport à l'écrit. Puisqu'il est probable que « le rapport à l'écrit des élèves faibles se construit sur des représentations souvent partielles de la langue et des textes » (Falardeau et Grégoire, 2006, p. 45), cette perspective holistique apparaît prometteuse.

Ces visions de l'écriture, et en particulier de la révision, ne sont pas nécessairement irréconciliables, les deux offrant certains avantages. Effectivement, le modèle linéaire « permet d'exposer les différentes composantes du processus et de produire des dispositifs didactiques s'attachant à développer les aptitudes nécessaires à

chacune d'elles » (Paradis, 2012, p. 96). Par contre, identifier les opérations cognitives requises en cours de rédaction amène à reconnaître le caractère complexe de cette activité (*Ibid.*). Tout compte fait, il apparaît pertinent de tenir compte du travail cognitif effectué par l'élève qui révise, tout en lui évitant de traiter simultanément un trop grand nombre d'informations. Répartir les tâches, en reportant la révision linguistique à la fin du processus de rédaction, demeure un choix judicieux (Lecavalier *et al.*, 2016). Cette stratégie n'empêche pas l'élève de procéder aux corrections des erreurs qu'il est en mesure de cibler pendant qu'il planifie son texte ou qu'il le rédige (Marcotte, 2018). Au reste, certaines des habiletés cognitives de l'élève, en particulier chez celui qui a tendance à bien performer en français, feront en sorte qu'il pourra déterminer les aspects à réviser simultanément à la rédaction et ceux à reporter en fin de processus. Cette formule s'avère par ailleurs compatible avec les consignes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui insiste sur « l'importance de réserver du temps à la révision » (2018b, p. 6).

Pour favoriser une amélioration des compétences d'autocorrection linguistique, il importe de travailler en amont et d'amener l'élève à prendre conscience des processus mentaux impliqués lorsqu'il révise son texte. Plusieurs chercheurs (Butterfield *et al.*, 1996; Hayes, 1996, cité par Heurley, 2006) perçoivent la mémoire comme étant la fonction psychique sur laquelle le processus de révision prend appui. La mémoire « est constituée d'une base de connaissances et de souvenirs qui ne sont pas organisés et hiérarchisés de façon définitive » (Legendre, 2005, p. 864). Certaines de ces connaissances concernent la langue, particulièrement les règles grammaticales, alors que d'autres ont pour fonction d'amener l'élève à analyser ses façons de faire et à s'ajuster, le cas échéant (Bégin, 2008). Telles les autres connaissances, elles peuvent être transformées, enrichies par l'apprentissage, puis la mise en œuvre de stratégies, de sorte que l'élève peut améliorer ses capacités de contrôle, incluant celles reliées au contrôle rédactionnel. Cela signifie donc que les enseignantes et enseignants ont la possibilité d'intervenir pour aider l'élève à comprendre son fonctionnement cognitif ainsi qu'à modifier son activité de révision (Roussey et Piolat, 2005).

Deux volets composent la mémoire : la mémoire de travail, également appelée la mémoire à court terme, et la mémoire à long terme (Olive et Piolat, 2005). Elles travaillent en étroite collaboration, puisque la mémoire de travail sélectionne les informations pertinentes et les garde actives pendant le travail de l'élève. La mémoire à long terme peut emmagasiner, pour une longue durée, un nombre illimité de connaissances, qui varient d'un individu à l'autre (Tardif, 1992), comme l'orthographe des mots (Fayol et Pacton, 2006), les règles d'accord et les manipulations syntaxiques (Gauvin et Boivin, 2012). À ce chapitre, les novices se distinguent des experts, les connaissances de ces derniers étant très organisées (Tardif, 1992) et plus facilement maniables (Brien, 2002; Lafortune et St-Pierre, 1996). Corolairement, la mémoire à long terme représente pour les cognitivistes la base de tout apprentissage, étant donné que les connaissances solidement ancrées y sont engrangées et que c'est à partir de celles-ci que l'élève pourra intégrer de nouvelles informations, qu'il analysera et mettra en relation avec ses acquis. Effectivement, le cognitivisme postule le principe selon lequel l'élève est actif dans sa démarche de construction graduelle de connaissances. Cette théorie de l'apprentissage découle des travaux de la psychologie cognitive, qui « est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des *processus de traitement de l'information* » (Tardif, 1992, p. 28. Souligné par l'auteur). Il arrive couramment qu'une personne souhaitant accomplir correctement une tâche constate que la réalité diffère de ses attentes. Elle sollicitera alors son système de traitement de l'information pour combler ses manques afin de planifier, puis exécuter la tâche (Brien, 2002). Concrètement, l'élève qui reçoit une information associe celle-ci à ses connaissances afin de les modifier, les confirmer, les nuancer, les infirmer (Tardif, 1992). Toutefois, le fait qu'une connaissance soit emmagasinée en mémoire à long terme n'assure pas sa conformité aux normes scientifiques, puisqu'un élève peut se construire une connaissance erronée (Fayol et Pacton, 2006; Tardif, 1992). À titre d'exemple, certains rédacteurs adultes persistent à généraliser le principe d'accord de mots à proximité, même dans les contextes où cette règle ne s'applique pas (Marcotte,

2018), comme dans la phrase « “Jean les *mangent”² » (Tardif, 1992, p. 36). Jaffré et Bessonnat, qui ont analysé des entretiens d’explicitation menés auprès de collégiens, ont décrit la même pratique : « dans “il les *manges”, [...] le scripteur anticipant une idée de pluriel la dépose avant terme dans la chaîne écrite, obéissant à une contamination d’après en avant » (1996, p. 189). Puisque la salle de classe est un lieu privilégié pour le traitement d’informations, l’élève est constamment en processus de réorganisation de ses connaissances et il a besoin des interventions de l’enseignante ou de l’enseignant pour y arriver (Chartrand, 2013a; Tardif, 1992).

Les cognitivistes distinguent les connaissances déclaratives, soit statiques et théoriques, les connaissances procédurales, qui concernent les règles et l’ordre à suivre pour réaliser une action, ainsi que les connaissances conditionnelles, qui amènent l’élève à déterminer le moment opportun pour exploiter ses connaissances, procédures et stratégies (Tardif, 1992). Lorsque ce dernier révise, les connaissances déclaratives qu’il possède, telles les notions de donneur et de receveur d’accord (Gauvin et Boivin, 2012), sont extraites de sa mémoire à long terme (Butterfield *et al.*, 1996). Il en est de même pour les connaissances procédurales, qui incluent les modalités d’utilisation des connaissances déclaratives (Roussey et Piolat, 2005). Par exemple, ajouter la terminaison -s aux adjectifs correspond à la règle de formation du pluriel de ces mots. L’énoncé de la règle selon laquelle les adjectifs prennent la terminaison -s au pluriel constitue une connaissance déclarative. Pour l’utiliser, l’élève se sert d’une connaissance procédurale, selon laquelle il joint la terminaison -s à l’adjectif si le nom qui lui donne son accord est utilisé au pluriel. « Cette procédure est lente et mobilise de l’attention » (Fayol et Pacton, 2006, p. 60), d’autant plus qu’elle se décline en plusieurs étapes : « 1) trouver la classe du receveur (adjectif), 2) trouver le donneur (nom), 3) accorder le receveur avec le donneur » (Lecavalier *et al.*, 2016, p. 311). L’accès rapide à ce type de procédures est facilité par leur automatisation, c’est-à-dire leur utilisation répétée, réussie et mémorisée dans la mémoire à long terme, ce qui

2 L’astérisque signale la reproduction volontaire d’une forme linguistique erronée.

déleste la mémoire de travail (Lecavalier *et al.*, 2016; Anderson, 1995, cité par Roussey et Piolat, 2005) qui, autrement, doit sans cesse charger, rejeter, puis recharger les règles de grammaire non automatisées (Lecavalier *et al.*, 2016). Toutes ces opérations cognitives, en apparence simples à exécuter pour le scripteur expert, découlent en réalité d'un long apprentissage, amorcé dès l'enfance (De Pietro, 2009).

1.3 L'apprentissage de la grammaire

Si la conscience du langage se développe très tôt, c'est, selon Lord et Elalouf (2016), surtout à l'école que l'élève nourrit son esprit d'analyse et sa capacité d'abstraction. Pour ce faire, il importe de l'accompagner dans le développement de ses connaissances linguistiques en consacrant du temps de classe au travail grammatical, par exemple en incitant l'élève à réfléchir sur la langue grâce aux manipulations syntaxiques, au classement de mots, à l'énoncé, voire à la justification d'un raisonnement grammatical. Bien qu'elle soit habituellement imparfaite, la métalangue utilisée par les élèves fait en sorte que l'enseignante ou l'enseignant a « accès à leurs conceptions (justes ou erronées), ce qui est fondamental étant donné que c'est sur la base des connaissances acquises que se construiront les nouveaux savoirs » (*Ibid.*, p. 74). Par voie de conséquence, la métalangue elle-même doit faire l'objet d'un enseignement continu, de manière à enseigner la langue d'une façon systémique, ce qui facilite son apprentissage (Fisher et Nadeau, 2014). En effet, tel que l'a montré Chartrand (2015), la langue française est en réalité un système composé de sous-systèmes, dont le système syntaxique, celui de la ponctuation, celui des accords ainsi que celui de la morphologie verbale. Parallèlement à cela, plusieurs variétés de français colorent la francophonie; toutefois, le français normatif est celui qui est « jugé correct par l'institution sociale qui en a le contrôle politique et ceux qui l'actualisent (les auteurs de dictionnaires et de grammaires, par exemple) » (Chartrand, 2016, p. 2). Les emplois linguistiques des locuteurs sont considérés comme fautifs lorsqu'ils s'écartent de cette norme (Riegel, Pellat et Rioul, 2014). Cette grammaire normative est encore, à tout le moins partiellement, enseignée à l'ordre secondaire (Nadeau et Fisher, 2006; 2009). Chartrand et Lord (2013) ont effectivement pu observer que la plupart des

enseignantes et enseignants de l'ordre secondaire estiment enseigner de façon générale la « grammaire nouvelle ». Dans les faits, « c'est davantage la terminologie de la grammaire rénovée que ses démarches qui a cours en classe » (*Ibid.*, p. 531).

Or, les grammaires traditionnelles s'attardent aux nombreuses exceptions. Une grammaire générative est conçue dans une tout autre perspective : elle définit un système de règles dont l'utilisation, par l'élève, engendre un nombre incalculable de structures linguistiques. Ainsi, selon Chomsky, « un enfant qui a appris une langue a développé la représentation interne d'un système de règles » (1971, p. 43). Dans le même ordre d'idées, De Pietro (2009) explique que chaque locuteur possède son propre système de règles, sa « grammaire *intériorisée*, ou *implicite* » (p. 21. Italique de l'auteur), qu'il a élaborée depuis son enfance, qui guide ses choix langagiers et qui constitue les fondements de ses apprentissages. L'enseignement des systèmes grammaticaux (Chartrand, 2015) favoriserait la consolidation de la grammaire intérieure. Toutefois, actuellement, les petits locuteurs intègrent le milieu scolaire, où la langue incarne un autre rôle, étant donné qu'elle devient un objet d'études, qui leur est présenté sous forme de grammaire, laquelle se décline en savoirs organisés. Ceux-ci ne concordent pas nécessairement avec les règles construites, intériorisées et formalisées par l'enfant. Les composantes de la grammaire scolaire peuvent être analysées, manipulées, transformées et même faire l'objet d'une évaluation. Leur apprentissage est très exigeant, car la grammaire « permet d'entrer dans un mode de pensée qui transforme les représentations antérieures et, partant, la chose pensée, c'est-à-dire le fonctionnement cognitif et langagier propre à l'apprenant » (Schneuwly, 2007, p. 18). En d'autres termes, la grammaire est une discipline rigoureuse, un objet d'enseignement, donc associé à l'école, voire perçu comme dichotomique par rapport à la grammaire intériorisée. Les enseignantes et enseignants de français ont pour objectif d'amener l'élève à utiliser sa grammaire intériorisée de manière à ce qu'il produise des discours oraux et écrits qui répondent aux normes du français standard (De Pietro, 2009); dans le cas contraire, les erreurs de l'élève sont signalées sur sa

copie. Au cours de leurs études primaires et secondaires, les élèves consacrent donc plusieurs heures à l'apprentissage de la grammaire.

Malgré cela, les résultats de l'examen ministériel de français de la 5^e année du secondaire révèlent que les élèves québécois ne maîtrisent pas les règles de syntaxe (Boivin et Pinsonneault, 2018) et d'orthographe grammaticale (Chartrand, 2012a). À l'instar d'Allal (2018), Chartrand déplore le fait que « l'enseignement de la grammaire et l'enseignement de l'écriture de textes [soient] fortement cloisonnés. Aussi, l'impact du premier sur le second est-il plus que douteux » (2012a, p. 1). Qui plus est, l'orthographe grammaticale est l'aspect qui est le plus enseigné, au moyen de cours magistraux. L'enseignement est répétitif, la progression d'un cycle scolaire à l'autre étant peu perceptible, et fragmentaire, puisque les notions en cours d'apprentissage sont rarement associées à celles déjà travaillées (*Ibid.*). Quant à la métalangue utilisée par les enseignantes et enseignants lors des explications données aux élèves, « des théories grammaticales épistémologiquement non compatibles peuvent être convoquées simultanément » (Garcia-Debanc et Lordat, 2007, p. 59). En effet, la grammaire rénovée amène l'élève à réfléchir à propos de la langue (Chartrand, 2012d; Lord et Chartrand, 2010), tandis que la grammaire traditionnelle repose sur l'apprentissage de règles (Nadeau et Fisher, 2006) et « des réflexes d'application des règles fondamentales » (Bureau, 1985, cité par Nadeau et Fisher, 2009). À titre d'exemple, en grammaire traditionnelle, l'élève mémorise et utilise des trucs, tel celui consistant à remplacer *a* par *avait* afin de déterminer si le *a* prend l'accent grave. En grammaire rénovée, la même opération se fait, mais elle est envisagée sous un angle différent : il s'agit d'une manipulation généralisable à plusieurs mots pouvant être confondus avec un verbe, comme les pronoms et les déterminants. Dès lors, l'élève qui se trouve en situation de résolution de problème grammatical exécute une ou des opérations sur une unité linguistique.

À titre indicatif, la substitution du *a* par *avait* est un remplacement³. L'élève qui émet l'hypothèse selon laquelle *a*, en tant que verbe, s'écrit sans accent, pourrait poursuivre sa réflexion en vérifiant si *a* peut se conjuguer à un autre temps. Dans le contexte de sa phrase, le fait que *a* et *avait* soient interchangeable implique fort probablement qu'il s'agit de verbes. L'utilisation régulière des manipulations syntaxiques amène l'élève à mieux comprendre les régularités de la grammaire française et à enrichir ses stratégies d'analyse syntaxique, qu'il peut combiner rapidement, par exemple ici en encadrant le verbe par *ne... pas* afin de confirmer son hypothèse de départ. La capacité de raisonner est mise à profit, du fait qu'elle implique le recours à une conscience grammaticale notamment constituée de la connaissance des classes de mots ainsi que de leurs propriétés morphologiques (Chartrand, 2013b). Il apparaît donc nécessaire « d'explicitier le fonctionnement des manipulations syntaxiques, de montrer qu'elles sont bien des tests pour analyser la phrase » (Boivin, 2014, p. 143). Or, en grammaire traditionnelle, plusieurs élèves appliquent le truc qui leur a été enseigné, sans réfléchir davantage et sans comprendre que les deux mots sont en fait issus de la conjugaison du même verbe, « le mot *a* étant devenu pour eux un *homophone*, une classe de mots » (Nadeau et Fisher, 2009, p. 212. Italique des auteures), au point où ils ne considéreraient même pas de conjuguer le verbe à un autre temps. Cela fait en sorte que les élèves ne perçoivent pas la langue tel un système cohérent (Chartrand, 2012a; Falardeau et Grégoire, 2006) et qu'ils peinent à corriger leurs erreurs linguistiques. Pourtant, Reuter (2012) recommande que les erreurs soient désormais perçues de manière positive, puisqu'elles aident à cerner les difficultés de l'élève et, ainsi, à mieux intervenir pour l'aider. Cette perspective amène les enseignantes et les enseignants à considérer les erreurs comme des occasions d'apprentissage et à renoncer à l'utilisation du terme « faute ». Un tel changement de perspective n'est pas banal car, généralement, autant les élèves que les enseignants parlent de « fautes de français ». Par ailleurs, ce changement terminologique sous-tend des modifications ayant pour effet de transformer la dynamique de la classe et de la

3 « Dans une [phrase], le remplacement d'une unité lexicale par une autre de la même classe permet de vérifier si les deux unités appartiennent à la même classe. » (Chartrand, 2013b, p. 11)

relation entre l'élève et son enseignante ou son enseignant. En ce sens, les principales erreurs de français commises par les élèves pourraient faire l'objet d'un enseignement individualisé portant sur des notions de base en grammaire rénovée, notamment celles inhérentes à la grammaire de la phrase.

1.4 Le rôle de la cognition et de la métacognition

Après plusieurs années d'apprentissage de la grammaire, l'élève du collégial qui commet encore beaucoup d'erreurs souffre certainement d'un problème plus grave que la seule ignorance des règles de base. Il est possible de croire que les erreurs linguistiques commises par les élèves sont, en grande partie, attribuables à une mauvaise gestion cognitive des connaissances. Or, la section 1.3 ayant montré que la grammaire est un système organisé de savoirs, il appert que l'utilisation constante d'une métalangue claire et cohérente favorise la mise en place et la hiérarchisation des réseaux de connaissances :

l'appropriation de la métalangue par les élèves ne peut se construire que dans et par l'activité réflexive sur la langue, et [...] elle s'acquiert progressivement au cours d'un long processus de conceptualisation qui prend plusieurs années et emprunte bien des détours. (Chartrand, 2012d, p. 20)

À titre d'exemple, le terme « sujet » est source de nombreuses confusions, non seulement parce qu'il reçoit plusieurs autres appellations, comme « sujet de P », « groupe sujet (GS) », « groupe du nom sujet (GNs ou GNS) » ainsi que « sujet du verbe », mais également parce que la dénomination « sujet » réfère à une fonction syntaxique. Le verbe, pour sa part, est une classe de mots. Sa présence est essentielle pour former le groupe verbal, lequel remplit la fonction syntaxique de prédicat. Le verbe au cœur du groupe verbal s'accorde donc avec le pronom ou le nom à la tête du groupe de mots qui occupe la fonction sujet, lequel entretient une relation syntaxique avec le prédicat (*Ibid.*). Ces concepts doivent être correctement intégrés par l'élève, qui pourra les relier pour élaborer ses réseaux de connaissances, auxquels il fera appel au moment de l'écriture, et particulièrement au cours de l'autocorrection linguistique.

Étant donné que l'enseignante ou l'enseignant ne peut être certain que les élèves ont correctement assimilé les notions grammaticales, il importe de « [t]enir compte des conceptions des élèves » (Chartrand, Lord et Lépine, 2016, p. 41) et de « [r]endre l'élève conscient de ses savoirs » (*Ibid.*, p. 42) afin qu'il puisse ensuite effectuer un travail de réseautage. Pour ce faire, il devra expérimenter plusieurs situations variées (Tardif, 1992), au cours desquelles l'intervention directe de l'enseignante ou de l'enseignant favorisera la réflexion et l'organisation de concepts (*Ibid.*), telles les notions grammaticales. Effectivement, « pour apprendre à écrire, un va-et-vient se révèle nécessaire entre de véritables situations d'écriture et la réflexion sur le fonctionnement de la langue dans les textes produits » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 120). Lorsque l'enseignante ou l'enseignant accompagne l'élève dans sa démarche, l'analyse grammaticale en situation d'écriture contribue à la construction d'une adéquation entre la grammaire intégrée et la grammaire enseignée.

Butterfield *et al.* (1996) postulent que la mémoire de travail est la première à être sollicitée lors du processus de révision. C'est elle qui est notamment responsable des opérations cognitives visant à détecter et à diagnostiquer les erreurs (v. Figure 3, p. 47). Elle est aussi responsable du choix des stratégies de révision et de la concrétisation de ces dernières en vue d'améliorer le texte. Cependant, tel que cela a été vu dans la section 1.2 (v. p. 34), l'utilisation délibérée de la mémoire de travail est cognitivement très exigeante. En effet, en situation d'apprentissage, elle ne peut traiter, pendant une dizaine de secondes, que 7 unités d'informations, ± 2 (Tardif, 1992), dont les informations non pertinentes à la révision, comme celles provenant de l'environnement de l'élève. Ce dernier, que ce soit de façon consciente ou non, choisit les informations à écarter, celles que la mémoire de travail traitera ainsi que celles qu'il ira chercher dans sa mémoire à long terme afin de réaliser la tâche. La mémoire à long terme fonctionne grâce à deux systèmes (v. Figure 3, p. 47), présentés sur deux niveaux. Les connaissances, les stratégies et la représentation du texte en cours de révision forment la cognition. Pour sa part, la métacognition rassemble des modèles de connaissances et la compréhension des stratégies de révision. Elle est mise à

contribution lorsque l'élève décide ce qui doit être transféré et à quel moment le transfert doit avoir lieu (Butterfield *et al.*, 1996). Cet aspect constitue la pierre angulaire du processus de révision, l'un des plus exigeants (Olive et Piolat, 2005; Roussey et Piolat, 2005). L'habileté de gestion des connaissances prévient la surcharge cognitive, qui se manifeste lorsqu'un élève est, en quelque sorte, dépassé par l'ampleur de la tâche à effectuer : « il ne peut tout simplement pas coordonner toutes les actions qui devraient être enchaînées pour réduire la surcharge d'informations à traiter dans sa mémoire de travail » (Tardif, 1992, p. 357). À supposer que les connaissances grammaticales se trouvent dans sa mémoire à long terme, l'élève n'aura alors pas l'occasion de les exploiter. En quelques mots, « [l]a distinction des niveaux métacognitif et cognitif permet de comprendre [...] qu'un réviseur puisse employer de façon inappropriée les connaissances dont il dispose » (Roussey et Piolat, 2005, p. 356).

Pour plus de clarté, revenons à l'exemple de l'accord de l'adjectif vu à la section 1.2 (v. p. 34). Avant d'en arriver à ajouter la marque du pluriel, l'élève a recours à ses connaissances procédurales relatives aux règles d'action. Celles-ci l'amènent au raisonnement suivant : si la condition x est présente, alors l'action y doit être posée. De façon générale, les situations qui se présentent à l'élève sont plus complexes et impliquent plusieurs conditions. De plus, les connaissances déclaratives se trouvent à la base des connaissances procédurales, ce qui confirme l'importance de leur maîtrise (Brien, 2002) et fait ressortir les liens que les connaissances entretiennent entre elles. D'ailleurs, selon Gauvin et Boivin, lorsque l'élève veut effectuer des accords, il « doit identifier les receveurs et les donneurs d'accord, ce qui exige d'orchestrer un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales » (2012, p. 149). Les actions posées par les élèves sont souvent erronées en raison du caractère imparfait, voire lacunaire, des connaissances de ceux-ci. Par exemple, savoir que l'adjectif appartient à une classe de mots variables est insuffisant pour accorder les adjectifs dans un texte, car ils doivent être repérés avant que l'accord au pluriel soit effectué. Dans un pareil cas, recourir à la manipulation syntaxique qu'est le remplacement s'avère efficace. La réussite – ou l'échec – de l'activité de révision est entre autres tributaire des choix cognitifs effectués

par l'élève : « Notre analyse d'extraits dans lesquels les élèves n'utilisent pas les manipulations montre les limites d'un raisonnement fondé exclusivement sur des connaissances déclaratives » (Gauvin et Boivin, 2012, p. 156). En d'autres termes, avoir intégré des connaissances statiques s'avère insuffisant pour réviser correctement un texte, car l'application des règles grammaticales relève du processus de transfert des connaissances. En conséquence, si les exercices d'entraînement à l'application des règles sont pertinents en début d'apprentissage, ils sont loin d'en garantir le transfert en situation d'écriture (Duchesne, 2011; Chartrand, 2012a). Il en est de même pour plusieurs autres activités, telles les dictées ou les révisions linguistiques de textes que l'élève doit réaliser sans préparation ni accompagnement. En effet,

le transfert des apprentissages [...] est considéré essentiellement comme une démarche cognitive de **recontextualisation**. Il s'agit donc, pour une personne, de réutiliser des connaissances ou des compétences dans d'autres contextes que celui ayant servi de référence ou de point d'ancrage au moment de l'apprentissage. (Tardif et Presseau, 1998, p. 40. Gras des auteurs)

Cette définition du transfert implique que celui-ci soit travaillé, enseigné en salle de classe dans le cadre d'activités d'apprentissage agencées de manière à favoriser la progression de l'élève. Cette responsabilité incombe à l'enseignante et à l'enseignant : « il est incontournable de fournir aux élèves des occasions multiples de réutiliser leurs connaissances et leurs compétences » (*Ibid.*, p. 44). En salle de classe, l'enseignante ou l'enseignant pourrait, à titre d'exemple, questionner les élèves à propos de la séquence d'actions mentales à réaliser au moment d'accorder un adjectif ou de conjuguer un verbe. Une autre technique consisterait à les interroger à propos des manipulations syntaxiques qu'ils ont trouvées difficiles ou qu'ils ont été incapables de réaliser. De telles activités s'inscrivent dans une démarche d'accompagnement visant à amener les élèves à prendre conscience et éventuellement à réguler les opérations métacognitives qu'ils exécutent. Le transfert devrait donc être perçu comme faisant partie du processus d'apprentissage (Lauzon, 2000), lequel nécessite un accompagnement rigoureux (Chartrand, 2013a).

Tout bien considéré, le cadre théorique utilisé pour analyser les erreurs laissées sur les copies des élèves indique que l'enseignante ou l'enseignant doit, par ses choix didactiques, soutenir un apprentissage continu des notions grammaticales, et ce, tout en accompagnant l'élève dans la construction graduelle de ses réseaux de connaissances. La mémoire joue donc ici un rôle de premier plan, puisque les interactions entre les deux niveaux de la mémoire à long terme, en l'occurrence la cognition et la métacognition, sont responsables de la réussite ou de l'échec du transfert des connaissances. Pour mieux comprendre le fonctionnement des différents processus mentaux impliqués au moment de l'autocorrection linguistique, l'enseignante ou l'enseignant peut s'appuyer sur les travaux de chercheurs s'étant efforcés de schématiser les processus d'écriture et de révision.

1.5 Un modèle de révision

Le modèle de révision de Butterfield *et al.* (1996) offre une vue d'ensemble des activités cognitives impliquées au moment de la révision d'un texte. Ce modèle, représenté à la Figure 3 (v. p. 47), a été élaboré en tenant compte des travaux de certains autres chercheurs, qui ont d'abord réfléchi à l'acte d'écriture. « Le modèle de Hayes et Flower a été le plus diffusé en didactique » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 45). Ainsi, pour Flower *et al.* (1986), réviser est, avec la planification et la mise en texte, l'un des trois sous-processus formant le processus d'écriture (v. Figure 1, p. 44). Chacune de ces actions est constamment sujette à la régulation (contrôle), si bien que, à n'importe quel moment, l'élève peut interrompre son travail pour s'intéresser à une autre tâche. À titre d'exemple, il pourrait temporairement cesser de rédiger pour retourner au sous-processus de planification, puis poursuivre sa rédaction. Toutes ces opérations s'effectuent sous la responsabilité de la mémoire de travail, qui n'est présentée qu'implicitement, mais qui interagit directement avec la mémoire à long terme. Cette dernière constitue un réservoir de connaissances relatives au sujet du texte, à son destinataire de même qu'aux plans de rédaction. La mémoire de travail est également en lien avec l'environnement de l'élève, lequel lui donne accès, d'une part, aux consignes du texte à rédiger et, d'autre part, au texte en cours d'écriture.

Flower et al. (1986) ont postulé le fait que réviser le texte implique d'en faire une lecture critique, puis une mise au point. Alors qu'une lecture critique positive du texte en cours d'écriture ramène l'élève au processus de rédaction, une évaluation négative lui fera emprunter un autre chemin cognitif, qui peut le conduire à la mise au point. Les chercheurs ont présenté, sous forme de schéma, les processus cognitifs impliqués au moment de la révision (v. Figure 2, p. 46). En résumé, cette dernière consiste, selon eux, en une interaction constante entre les connaissances et les différents processus cognitifs. Globalement, comme l'a expliqué Heurley (2006), l'élève commence par définir sa tâche, entre autres en se faisant une idée de ses objectifs de réviser. Il procède ensuite à l'évaluation de son texte en y cherchant les problèmes, qui peuvent concerner la grammaire, l'orthographe, la structure, etc. Si aucun problème n'est détecté, le processus est arrêté. Par contre, dès qu'un problème est ciblé, l'élève sélectionne une stratégie : modifier le texte plus tard ou procéder dès maintenant à la réécriture, en reformulant ou en paraphrasant un passage. L'autre option de modification immédiate est la révision, qui évite de transformer tout le texte. Il s'agit

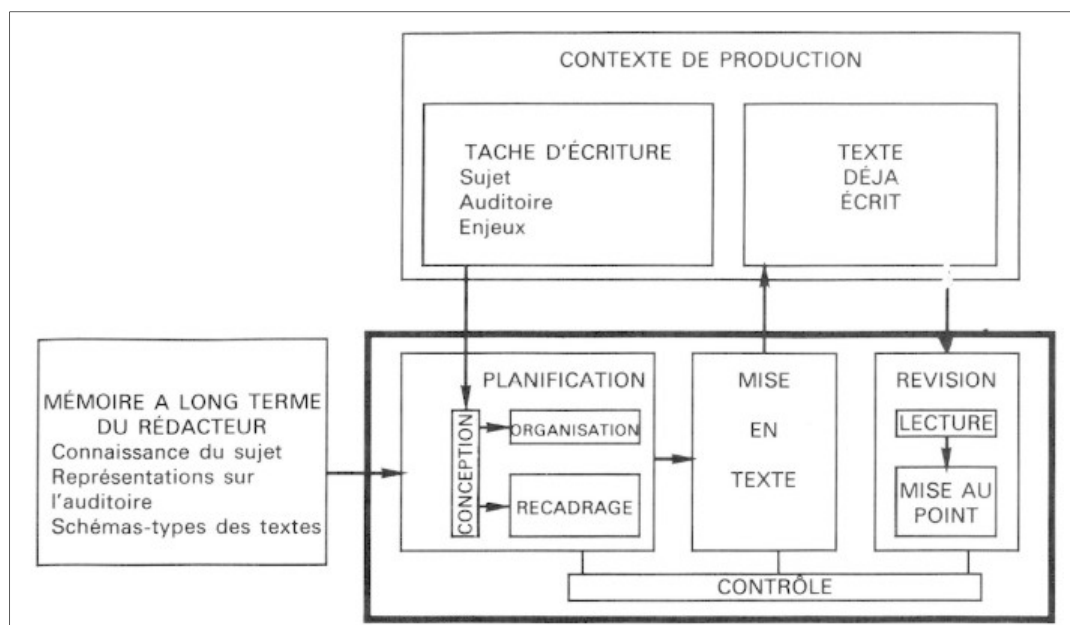


Figure 1. Modèle des processus cognitifs impliqués dans la rédaction, par Flower *et al.* (1986), traduit par Garcia-Debanco (1986, p. 27).

alors, pour l'élève, de puiser dans son répertoire de solutions possibles et applicables au problème rencontré.

L'attention de l'élève est donc amenée à se déplacer d'un sous-processus à un autre, une action en impliquant une autre, nécessaire à la poursuite du travail de révision. Ce modèle met en lumière la complexité du processus de révision, qui peut échouer notamment quand une mauvaise décision est prise pendant l'exécution de l'un des sous-processus, ou encore lorsqu'une interaction entre les sous-processus et les connaissances se déroule mal. L'étude de ces phénomènes, à l'instar de celle des processus impliqués dans l'écriture et dans la révision, a considérablement évolué au fil des années. En 1996, l'objectif de Butterfield *et al.* était de combiner, en un seul schéma (v. Figure 3, p. 47), les modèles d'écriture et de révision de Flower et al. (1986) en y intégrant les avancées scientifiques survenues au cours des dix précédentes années. Ils ont, par exemple, clairement représenté la place de la mémoire à long terme et celle de la mémoire de travail, distinction qui était implicite dans le modèle de leurs prédécesseurs. Ils ont aussi fait ressortir le rôle de la mémoire de travail lors du processus de révision en établissant la liste des principales stratégies sélectionnées dans la mémoire à long terme et utilisées par la mémoire de travail au moment de la révision. Finalement, ils ont précisé les fonctions de la cognition et celles de la métacognition à l'intérieur de la mémoire à long terme, car Flower et al. (1986) ne faisaient référence qu'à la cognition.

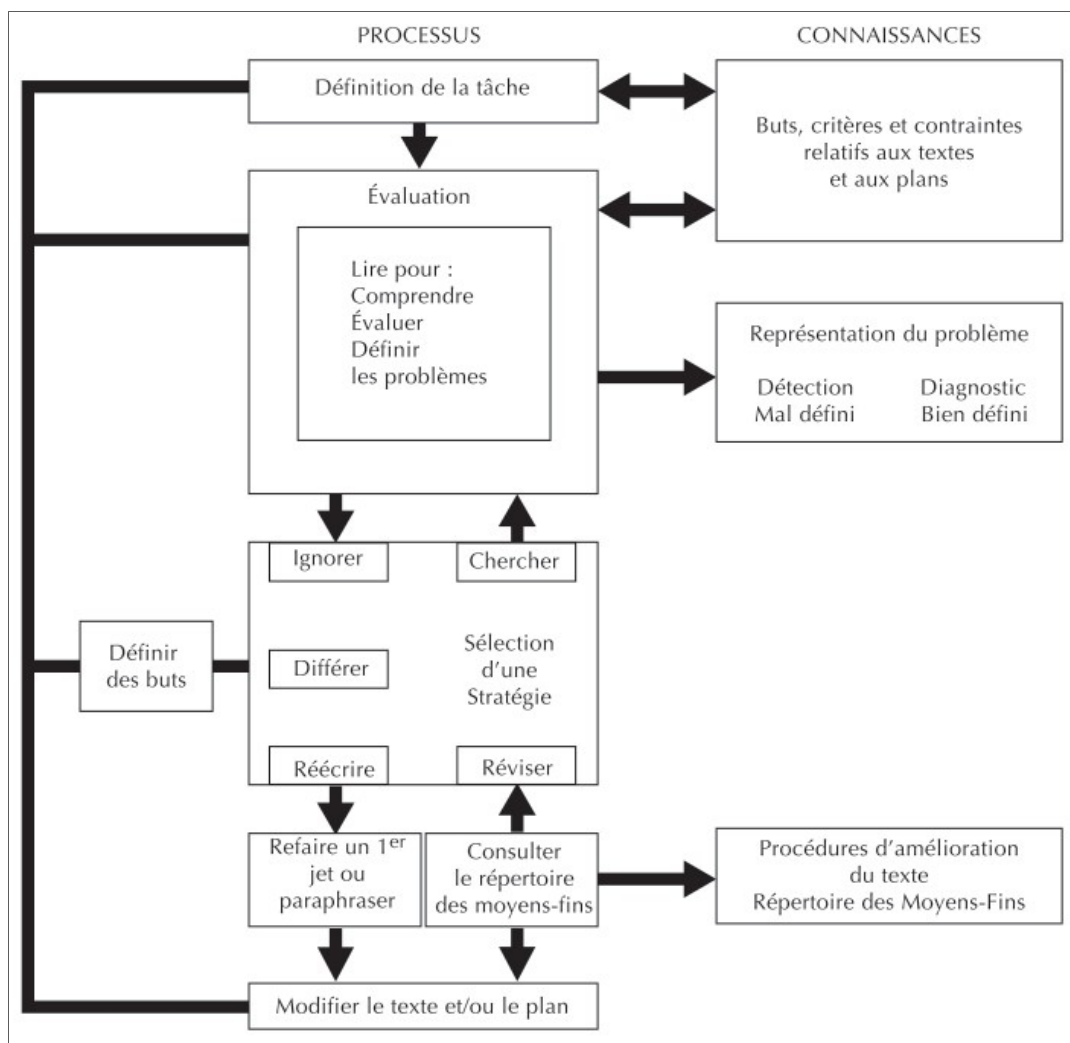


Figure 2. Modèle du processus de révision de Flower *et al.* (1986), traduit par Heurley (2006, p. 20).

Le modèle de révision de Butterfield *et al.* (1996) s'avère ainsi complet et détaillé. Selon eux, l'environnement de l'élève doit continuer d'être considéré (v. Figure 3, p. 47). Effectivement, en situation de révision, l'élève traite des informations relatives au problème rhétorique, c'est-à-dire au sujet du texte, qui a été formulé par l'enseignante ou l'enseignant et qui a été soumis aux élèves, au destinataire du texte en cours de révision, c'est-à-dire, dans bien des cas, l'enseignante ou l'enseignant évaluateur, de même qu'à l'importance du texte, une rédaction formative n'étant habituellement pas perçue de la même façon que l'ÉUF. La compréhension de

ces renseignements diffèrent d'un élève à un autre. De plus, si ces précisions ne lui sont pas fournies, l'élève se fera sa propre idée à propos du problème rhétorique. Ce dernier est intimement lié au texte réalisé et qui est en cours de révision. En fait, la représentation que l'élève se fait du texte dépend essentiellement du traitement cognitif et métacognitif qu'il lui réserve lorsqu'il le révise. Certains travaux de recherche, rapportés par Butterfield *et al.* (1996), révèlent par contre qu'une meilleure connaissance du sujet du texte ne donne pas lieu à une hausse des corrections linguistiques « de surface ».

Le problème rhétorique et le texte réalisé comportent des informations qui sont transmises à la mémoire de travail, qui œuvre en étroite collaboration avec la mémoire à long terme. Situé à l'intérieur de celle-ci, le volet cognitif comporte les connaissances déclaratives en lien avec le sujet du texte, la langue et l'écriture de même

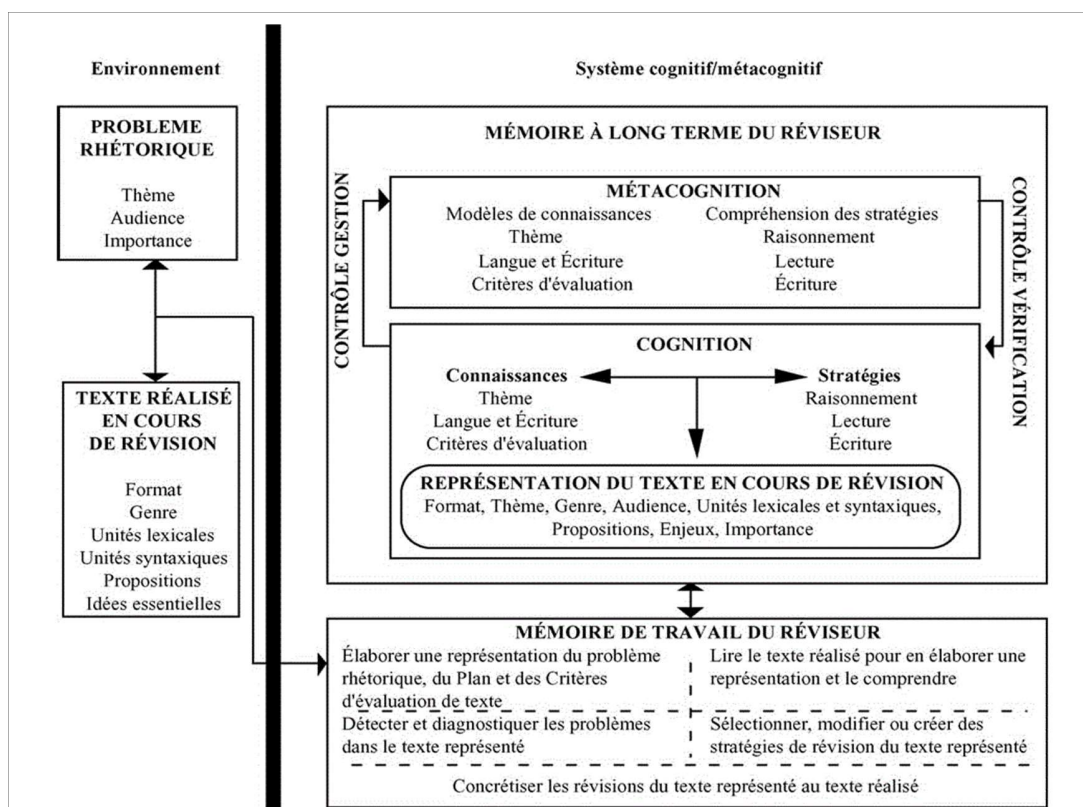


Figure 3. Version modernisée du modèle de révision de Flower *et al.* (1986) d'après Butterfield *et al.* (1996), traduite par Roussey et Piolat (2005, p. 355).

que les critères d'évaluation. Ces connaissances sont reliées à des stratégies de raisonnement, de lecture et d'écriture. Ces connaissances et stratégies peuvent être exploitées de façon consciente, si bien qu'elles sont potentiellement contrôlables. Les connaissances et les stratégies de surveillance font en sorte que l'élève évalue si les demandes dépassent les limites de la mémoire de travail. L'élève peut ainsi réduire les demandes afin de contrôler le transfert d'informations entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, par exemple en décidant de reporter le processus de révision linguistique en fin de tâche. Deux processus rendent cette activité de régulation possible.

Le premier processus est le contrôle gestion, qui se manifeste lorsque la cognition surveille la métacognition. Selon Baker (1985, dans Butterfield *et al.*, 1996), le contrôle gestion intervient au moment où l'élève évalue sa propre compréhension relativement à son activité cognitive en cours. C'est le cas, entre autres, quand l'élève doit accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Les règles grammaticales dont il dispose dans sa mémoire à long terme relèvent de la cognition. L'élève possède également des connaissances métacognitives rattachées aux stratégies pouvant être exploitées pour éviter les erreurs de français, comme se référer à un exemple de phrase mémorisé en vue de l'appliquer dans des circonstances syntaxiques similaires, établir mentalement un lien entre l'accord d'un participe passé employé avec *être* et toutes les étapes conduisant à l'accord de l'adjectif, se remémorer le contenu de la page d'un conjugueur, ouvrir immédiatement la grammaire au lieu d'attendre la fin de la rédaction. En d'autres termes, la connaissance de l'existence et de la disponibilité de ces stratégies relève de la cognition, tandis que les stratégies elles-mêmes appartiennent à la métacognition. Les connaissances relevant de la cognition peuvent être associées à une ou des stratégies métacognitives, afin de faciliter un ajustement lors de la réalisation d'une tâche. Donc, l'élève qui repère un participe passé employé avec *être* peut, grâce au contrôle cognitif, interrompre son écriture lorsqu'il est confronté à l'accord parce qu'il se rend compte que l'information ne se trouve pas dans sa mémoire à long terme. Il pourrait alors consulter une ressource externe, telle sa

grammaire. Cette stratégie favorisant l'efficacité du travail intellectuel appartient à la métacognition et le réservoir de stratégies métacognitives diffère d'un élève à un autre. Le fait que la cognition travaille étroitement en lien avec la métacognition est cependant commun à tous. En réalité, pendant qu'il révise, l'élève se représente le texte, en mémoire à long terme, au moyen de ses connaissances et de ses stratégies cognitives. Cela consiste à transformer son texte afin qu'il réponde à sa conception de l'apparence qu'il devrait avoir et de ce qu'il devrait contenir. Ainsi, les connaissances textuelles de l'élève sont formées à partir de ses représentations. Or, il arrive que ces dernières soient incomplètes ou erronées par rapport à la norme relative aux genres textuels. C'est notamment ce qui explique que, dans le cas de l'introduction, certains élèves de première session présentent une introduction en trois paragraphes au lieu d'un seul paragraphe réunissant trois parties, soit les sujets amené, posé et divisé, et ce, malgré ce qui a été enseigné en classe. Enfin, bien qu'il se consacre à la langue et à l'écriture, le modèle de Butterfield *et al.* (1996) ne prévoit pas explicitement l'application des règles de la grammaire, mais il se prête à une interprétation de ce type.

Le second processus de régulation du transit des connaissances entre la métacognition et la cognition est le contrôle vérification, d'ordre métacognitif. Il assure le contrôle de la cognition et se manifeste lorsque l'élève déploie une stratégie métacognitive pour combler une lacune d'ordre cognitif (Baker, 1985, dans Butterfield *et al.*, 1996). Concrètement, la stratégie métacognitive consistant à relire un texte en ne se concentrant que sur l'accord des participes passés employés avec *être* pourrait constituer un exemple de ce processus. En se limitant, le temps d'une révision, à une seule règle et à une seule procédure d'accord, l'élève améliore le contrôle de ses connaissances déclaratives et procédurales. Ce choix métacognitif a donc une influence sur la manière dont la cognition sera exploitée.

La définition que Tardif donne de la métacognition en général « fait explicitement référence à la personne elle-même, à la connaissance et au contrôle que la personne a sur elle-même » (1992, p. 60). Butterfield *et al.* (1996) précisent cette définition pour l'appliquer au domaine de la révision. Aux connaissances déclaratives

présentes au niveau cognitif sont associés, au niveau métacognitif, des modèles de connaissances. De même, les stratégies cognitives fonctionnent avec leur vis-à-vis métacognitif, en l'occurrence la compréhension de ces stratégies. En pratique, la gestion de l'activité mentale, elle, amène l'élève à planifier la ou les stratégies qu'il adoptera en fonction des écueils anticipés, à contrôler la réalisation de la tâche d'écriture en cours afin d'évaluer la pertinence des choix de stratégies qui ont été préalablement effectués, ainsi qu'à adopter d'autres stratégies, s'il le juge pertinent. En conséquence, l'enseignante ou l'enseignant devrait, par les activités d'apprentissage qu'il développe de même que par la rétroaction qu'il offre à l'élève, favoriser la prise de conscience, par ce dernier, de son activité mentale.

Cette dernière tâche s'avère complexe, puisque les activités métacognitives ne s'effectuent pas nécessairement selon l'ordre présenté ici. Les différents éléments présentés dans le modèle de révision entrent constamment en interaction et les nombreux mouvements qui s'effectuent sont du ressort de l'élève. Par ailleurs, ces interactions peuvent être implicites ou explicites, automatiques ou contrôlées, et ce, que ce soit dans la mémoire de travail ou dans la mémoire à long terme (Butterfield *et al.*, 1996). Une erreur linguistique ne s'explique alors pas nécessairement par le fait que l'élève a mal compris les règles grammaticales, puisqu'il faut considérer l'implication d'autres activités mentales (Lecavalier *et al.*, 2016; Olive et Piolat, 2003), ce qui n'est guère simple. En effet, les échanges entre la cognition et la métacognition varient d'un élève à un autre et même d'un moment à un autre chez un élève qui tente de corriger ses erreurs linguistiques. En outre, aucun élève ne laisse les mêmes traces de révision que son camarade de classe.

2. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

En salle de classe, l'enseignante ou l'enseignant est la personne-ressource en grammaire, mais il est également le spécialiste de l'apprentissage et de l'enseignement. Il lui revient donc de mettre en place un contexte et des situations pédagogiques susceptibles d'amener les élèves à prendre conscience de leurs activités cognitives et

métacognitives, ce qui suscite un changement de perspective. En d'autres termes, l'enseignante ou l'enseignant qui s'engage dans l'accompagnement de ses élèves est amené à retoucher son cours.

2.1 L'accompagnement pédagogique

Opter pour l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) suppose de ne pas tenir uniquement compte des informations à communiquer aux élèves; cela exige aussi d'être conscient des stratégies cognitives et métacognitives que les élèves doivent exploiter pour traiter les informations transmises. L'enseignante ou l'enseignant offre alors son soutien à l'élève afin que ce dernier utilise les informations et développe ses stratégies cognitives et métacognitives. Globalement, l'enseignement stratégique consiste donc à accompagner l'élève dans la construction de ses savoirs disciplinaires, tout en orientant les interventions pédagogiques vers la prise de conscience et le développement de ses stratégies cognitives et métacognitives. Dans la pratique, l'enseignante ou l'enseignant énonce clairement son double objectif aux élèves. Il transmet les informations avec limpidité et sa prévoyance l'amène à fournir des réponses aux interrogations que pourrait susciter une consigne. Il désigne les connaissances nécessaires pour exécuter la tâche et il explique de quelle manière les réutiliser. Ensuite, il explique comment réaliser la tâche en nommant chacune des étapes. Ce faisant, il met en évidence les stratégies cognitives et métacognitives impliquées dans les actions. Il agit, somme toute, tel un modèle qui verbalise la façon de traiter les informations pour l'élève qui ne possède pas l'expertise disciplinaire. L'enseignante ou l'enseignant qui adopte une telle conception de l'intervention pédagogique choisit, par le fait même, d'accorder plus d'attention à chaque élève en consacrant du temps, en classe, à l'accompagnement pédagogique.

Dans l'objectif de favoriser les activités métacognitives ainsi que l'émergence de la conscience de ces dernières, d'autres chercheurs ont élaboré des outils d'accompagnement. Effectivement, dès le début des années 1990, Lafortune et Saint-Pierre élaborent, puis valident, au moyen d'une recherche qualitative, du matériel

didactique grâce auquel des enseignantes et des enseignants interviennent sur des facteurs affectifs et métacognitifs en lien avec l'apprentissage des mathématiques. L'outil exploité par les élèves s'intitule « Fiche d'autoévaluation de son apprentissage » (1994, p. 5) et de très courtes réponses sont attendues aux questions posées sur ce document. Les chercheuses concluent notamment que,

pour susciter une réflexion métacognitive et pour intervenir sur l'affectivité, il suffit souvent de compléter nos interventions habituelles par une période de réflexion personnelle ou par une discussion de groupe dirigés par un questionnement adéquat. (*Ibid.*)

Quelques années plus tard, Lafortune, Jacob et Hébert accompagnent des enseignantes et des enseignants qui expérimentent, en salle de classe, l'utilisation d'un cahier, portant le titre suivant : « Mon journal de réflexion » (2000, p. 66). Leur objectif est d'amener l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation afin de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, et ce, grâce aux réponses qu'il doit lui-même formuler, puis expliquer. Elles tirent de cette expérience un constat inspirant :

il faut renoncer à transmettre un savoir organisé pour s'adapter au cheminement intellectuel de ses élèves et il importe de se centrer sur le processus d'apprentissage plutôt que de rechercher la bonne réponse. S'engager dans ce projet, c'est accepter de remettre ses pratiques en question et d'y aller à petits pas (*Ibid.*, p. 72)

Richer (2004) enquête pour sa part sur l'évolution de la métacognition et de la pratique enseignante résultant de l'utilisation d'une stratégie exploitant le carnet virtuel et visant l'autonomie des élèves par rapport à leurs apprentissages. Par ses travaux, il étudie l'ensemble des aspects de la métacognition : les stratégies employées par l'élève, sa personne, la tâche, ses connaissances métacognitives, la planification, le contrôle, la régulation et la gestion de son activité mentale. Sur le plan spécifique de l'évolution de la métacognition, Richer confirme que les connaissances métacognitives inhérentes à la tâche et aux stratégies sont celles qui sont les plus difficiles à exprimer, voire à développer. Cabot et Lévesque (2014) se sont aussi notamment intéressées à la métacognition en choisissant des outils technopédagogiques qui la favorisent. Dans le cadre de leur expérimentation, certains élèves du cours de Renforcement en français

ont cheminé dans un environnement numérique, ce qui a eu un effet positif sur leur motivation pour terminer la session. Ces mêmes élèves ont également été plus nombreux à réussir le cours que ceux l'ayant suivi dans une classe traditionnelle et leur résultat final s'est révélé supérieur à celui de leurs camarades.

Si un tel changement de cap génère des retombées dans l'activité enseignante, il se traduit également par un nécessaire changement d'attitude et de comportement chez les élèves, particulièrement chez les plus faibles, qui ont tendance à procéder à des « corrections formelles de surface résultant de processus de faible coût cognitif » (Marin et Legros, 2006, p. 116). Or, « chacun des processus rédactionnels de haut niveau (planification, traduction et révision) impose de fortes demandes à la mémoire de travail » (Olive et Piolat, 2005, p. 381). En outre, selon Piolat, Roussey, Olive et Amada (2004, cités par Olive et Piolat, 2005), la lecture impliquée dans le processus de révision est plus exigeante sur le plan cognitif que la lecture visant la compréhension d'un texte. Par ailleurs, une fois que les erreurs ont été ciblées, les corriger est encore plus demandant, car il faut charger en mémoire de travail des connaissances grammaticales provenant de la mémoire à long terme ou d'une ressource extérieure, comme un ouvrage de référence.

En ce sens, Blain (1996) explique que l'élève doit être accompagné dans sa démarche d'autocorrection linguistique. Les élèves n'ont pas reçu d'enseignement progressif les amenant à détecter leurs erreurs, étant donné que ce sont essentiellement les enseignantes et les enseignants qui repèrent les erreurs, les soulignent, puis remettent les textes aux élèves, si bien que ces derniers ne sont pas réellement impliqués dans le processus. À l'instar de Lecavalier *et al.* (2016), Blain (1996) suggère d'enseigner aux élèves à repérer progressivement leurs erreurs. D'ailleurs, « plusieurs lectures du texte sont nécessaires pour opérer un contrôle et une révision de problèmes de syntaxe ou de cohérence » (Piolat *et al.*, 2004, cités par Olive et Piolat, 2005). L'une des stratégies possibles visant à favoriser l'acquisition, le développement d'automatismes est l'utilisation d'une grille de révision.

Tout en laissant énormément de latitude aux enseignantes et aux enseignants, quelle que soit leur discipline, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) diffusait, dès 2007, une grille de correction répertoriant cinq catégories d'erreurs de français. En 2012, Chartrand (2012c) offrait aux enseignantes et aux enseignants de l'ordre secondaire la Grille de compilation de maladroresses et d'erreurs dans mes textes. Reprise et peaufinée plus tard, elle forme, avec la « Grille de révision-correction » (Lecavalier *et al.*, 2016), un ensemble de dispositifs didactiques. L'utilisation d'un instrument de ce type s'inscrit dans une vision didactique ayant pour objectif de rendre, éventuellement, l'élève autonome en ce qui a trait à l'autocorrection linguistique de ses textes. « Aussi, pour que les élèves révisent adéquatement leurs textes, ils doivent avoir reçu un enseignement systématique et continu de procédures et de stratégies de révision tout au long de leur scolarité » (Fabre, 1990, cité par Hamel et Chartrand, 2008, p. 85).

En nous basant sur les différentes sources théoriques qui précèdent, nous pouvons décrire en quoi consisterait un dispositif d'accompagnement pédagogique des élèves qui procèdent à l'autocorrection linguistique de leur rédaction dans le cadre d'un cours de littérature à l'ordre collégial. Il s'agit, dans un premier temps, de créer un climat de classe grâce auquel l'amélioration de la qualité de l'écriture apparaît accessible à tous, sans exception, et ce, afin de favoriser un rapport à l'écrit propice à l'apprentissage. Pour ce faire, les élèves ont, d'une part, besoin de recevoir de l'enseignement basé sur les récents travaux de recherche, selon lesquels il peut leur être bénéfique de reporter leur exercice de révision au terme de leur tâche de rédaction. D'autre part, les élèves doivent prendre conscience de leurs connaissances grammaticales ainsi que des gestes cognitifs et métacognitifs qu'ils accomplissent ou, au contraire, qu'ils n'exécutent pas tandis qu'ils le devraient peut-être. Ce travail de réflexion personnelle peut se réaliser alors que l'élève se laisse guider par des questionnaires d'introspection à remplir en classe. Comme ceux-ci poseront des questions de grammaire française, une révision des notions au cœur de la grammaire renouvelée, et plus précisément de la grammaire de la phrase, aura préalablement été

effectuée pendant les heures de cours, de manière à rafraîchir, à consolider, voire à rectifier les connaissances grammaticales essentielles et logées dans la mémoire à long terme des élèves. Celles-ci leur seront régulièrement rappelées grâce à l'utilisation de la Grille de consignation des erreurs dans mes textes, tirée de Lecavalier *et al.* (2016). Nous l'avons légèrement modifiée pour l'adapter à la réalité de nos élèves et elle constitue, en fait, une liste des principales erreurs commises par les jeunes du collégial.

Dans un second temps, il importe d'établir un contact positif avec chaque élève afin qu'il sente que nous nous préoccupons réellement de ses apprentissages, de sa progression et de sa réussite scolaire :

le développement des raisonnements orthographiques est lié non seulement aux dispositifs didactiques, mais également aux gestes professionnels posés par les enseignantes pour créer un climat propice au partage de stratégies, étayer l'identification des erreurs et le développement du métalangage, ritualiser les démarches de révision et autonomiser ainsi progressivement les élèves dans leur mise en œuvre. (Wyns, 2018, p. 123)

C'est pourquoi une méthode d'autocorrection sera proposée à l'ensemble des élèves. Les sujets, pour leur part, seront l'objet d'une attention particulière : l'analyse de leurs erreurs servira à déceler leurs principales difficultés. Ils recevront un document spécifiant l'ordre dans lequel ils devraient aborder les aspects linguistiques qui leur posent problème. Il s'agira d'une liste de tâches à exécuter et celle-ci sera reliée à la méthode d'autocorrection, qui les assistera dans leur révision linguistique. En d'autres termes, la méthode d'autocorrection sera personnalisée pour chacun d'eux. L'élaboration de ces outils sera décrite au chapitre 3 (v. p. 82). De plus, pendant que l'élève procèdera, en classe, à l'autocorrection linguistique de ses rédactions, nous nous informerons auprès de lui à propos de son travail de révision : « l'accompagnement de l'interviewer est déterminant pour parvenir à faire verbaliser des procédures linguistiques encore peu conscientes et amener l'élève à clarifier ces justifications » (Mauroux et Morin, 2018, p. 137). En effet, plus une activité cognitive exige un coût attentionnel élevé, plus elle risque de laisser des traces en mémoire. Les élèves peinent

d'ailleurs à verbaliser les processus grammaticaux qu'ils ont automatisés, car le coût attentionnel de ces derniers est minime (Gufoni, 1996, cité par Bourdin, Cogis et Foulin, 2010). Notre dialogue, d'ordre grammatical, nous amènera donc à exploiter la métalangue, mais également à vérifier jusqu'à quel point l'élève est autonome dans son utilisation de la méthode d'autocorrection et, en conséquence, dans son autocorrection linguistique. Nous serions en mesure de cibler les lacunes dans les connaissances grammaticales de chaque élève en tentant de lui faire verbaliser, idéalement au moyen de la métalangue, les parcours cognitifs et métacognitifs qu'il aura empruntés : « le langage renseigne sur le cheminement cognitif des élèves qui apprennent la langue écrite, tandis que [...] les élèves tirent bénéfice de ces entretiens, qui n'ont pourtant pas un objectif d'apprentissage » (Cogis et Ros, 2003, p. 91). Le cas échéant, nous pourrions intervenir pour l'accompagner dans sa démarche de construction de connaissances grammaticales, soit en lui enseignant les notions dont il a immédiatement besoin, soit en le renvoyant à ses ouvrages de référence ou à la méthode d'autocorrection. Certains camarades de classe pourraient même se proposer pour fournir des explications grammaticales. Tous les aspects de la situation devront faire l'objet d'une attention particulière, car chacun d'eux peut potentiellement servir d'amorce ou orienter les processus d'autorégulation de l'élève (Allal, 2015). Notre entretien devrait se clore par un segment récapitulatif, qui amènerait l'élève à réfléchir sur le problème grammatical auquel il était confronté, sur la façon dont il l'a résolu ainsi que sur les processus internes auxquels il a dû faire appel.

En définitive, du temps doit être accordé à l'ensemble de la classe et à chaque élève afin d'aider chacun à approfondir ses connaissances en matière de révision linguistique, mais également afin que tous soient accompagnés dans la prise de conscience de leurs savoirs cognitifs et métacognitifs. Par ailleurs, des questionnaires, visant la réflexion personnelle, supporteront le développement des habiletés métacognitives. Dans un tel contexte, le recours aux outils informatiques peut s'avérer pertinent.

2.2 Le remaniement didactique

Compte tenu du dispositif d'accompagnement pédagogique précédemment décrit, des changements se sont imposés quant à la planification du cours 601-103-MQ, donné sur 60 périodes de 50 minutes. Ainsi, dans le but d'accorder plus de temps de classe à la révision linguistique, tous les volets du cours ont été remaniés et le nombre de périodes accordé à chaque aspect a été revu (v. Tableau 1). Premièrement, à l'automne 2015, les moments réservés à l'enseignement, de même que ceux consacrés aux activités d'apprentissage portant sur la théorie littéraire et sur l'écriture de textes formatifs, sont passés de 32 à 42 périodes, par rapport à l'automne 2014. Au lieu d'être destinées à de l'enseignement magistral, ces dix périodes supplémentaires ont été consacrées à des activités de brèves rédactions et d'autocorrection linguistique.

Deuxièmement, en ce qui concerne l'histoire du Québec et celle de la littérature québécoise, elles étaient proposées aux élèves sous deux formes : pendant 7 semaines, l'enseignante présentait hebdomadairement un exposé magistral d'une

Tableau 1
Réaménagement des périodes de cours

<i>Activités réalisées en classe</i>	<i>Nombre de périodes utilisées</i>	
	<i>Automne 2014</i>	<i>Automne 2015</i>
<i>Enseignement et activités d'apprentissage (théorie littéraire, rédaction de textes formatifs et autocorrection)</i>	32	42
<i>Cours magistraux (histoire et histoire littéraire)</i>	3	0
<i>Présentations orales des élèves (histoire et histoire littéraire)</i>	3	0
<i>Évaluations sommatives</i>		
• <i>1 plan de rédaction</i>	2	2
• <i>Paragraphe de développement 1</i>	2	2
• <i>Paragraphe de développement 2</i>	2	2
• <i>Paragraphe de développement 3</i>	2	0
• <i>Paragraphe de développement 4</i>	2	0
• <i>Dissertation 1</i>	6	6
• <i>Dissertation 2</i>	6	6
<i>Total des périodes utilisées</i>	60	60

vingtaine de minutes (pour un total d'environ 3 périodes), puis 7 petits groupes de 3 ou 4 élèves, à raison d'une équipe par semaine, offraient une présentation orale d'une durée de 20 minutes (ce qui équivaut approximativement à 3 périodes de cours). Pendant ce temps, les récepteurs prenaient des notes sur un document comportant des sections correspondant aux thèmes à aborder dans les diverses présentations. Cette formule pédagogique demandant beaucoup de temps, elle a été remplacée par une activité de classe inversée. En effet, les élèves ont visionné, en dehors des heures de cours, 19 vidéos que nous avons produites en mars 2015. Portant sur l'histoire, l'histoire littéraire ainsi que sur certains extraits d'œuvres littéraires, elles sont d'une durée variant entre 5 et 26 minutes (hormis une qui, exceptionnellement, dure 50 minutes). Il s'agit, en fait, de cours magistraux qui, sauf exception, ne nécessitent pas d'encadrement et, par expérience, suscitent peu de questions chez les élèves. En plus, 13 extraits, provenant de diverses sources disponibles sur Internet et d'une durée moyenne de 2 minutes, ont été proposés aux élèves, en complément des 19 premières vidéos. La liste des travaux et lectures à réaliser à l'extérieur de la classe a été ajustée en conséquence : dans les faits, plus aucune rédaction n'a été effectuée hors cours. Toutes les compositions se sont faites en présence de l'enseignante. Le virage vers la classe inversée a eu pour effet de rendre 6 périodes de cours disponibles pour autre chose que l'enseignement magistral, qu'il soit donné par l'enseignante ou les élèves eux-mêmes, au moyen des présentations orales.

Troisièmement, la liste des évaluations sommatives a été allégée : les élèves ont rédigé 2 paragraphes de développement de moins à l'automne 2015 qu'à l'automne 2014, ce qui a libéré 4 périodes de cours. Au total, ce sont donc 20 périodes de cours qui ont été libérées pour la rédaction, pour l'autocorrection linguistique, pour remplir la Grille de consignation des erreurs dans mes textes, pour répondre aux questionnaires d'introspection, mais, surtout, pour mettre en place un accompagnement pédagogique pendant que les élèves rédigent. Finalement, l'ensemble de ces changements a eu des répercussions sur la grille d'évaluation du cours (v. Tableau 2, p. 59) : les 2 paragraphes qui ont été retirés de la liste des évaluations comptaient pour 5 % chacun,

tout comme l'exposé oral. Il a donc fallu répartir ces 15 % entre les évaluations restantes. Conséquemment, le plan de rédaction est passé de 5 à 15 %, le premier paragraphe a continué de compter pour 5 % et la valeur du second a été augmentée à 10 % (au lieu de 5 %). Les autres évaluations sont demeurées inchangées : chacune des 2 dissertations valait 30 % et l'aide-mémoire portant sur l'histoire littéraire conservait sa valeur de 10 %.

Tableau 2
Réaménagement de la grille d'évaluation du cours

<i>Activités d'évaluation sommative</i>	<i>Valeur des évaluations en %</i>	
	<i>Automne 2014</i>	<i>Automne 2015</i>
<i>Plan de rédaction</i>	5	15
<i>Paragraphe de développement 1</i>	5	5
<i>Paragraphe de développement 2</i>	5	10
<i>Paragraphe de développement 3</i>	5	—
<i>Paragraphe de développement 4</i>	5	—
<i>Présentation orale</i>	5	—
<i>Dissertation 1</i>	30	30
<i>Dissertation 2</i>	30	30
<i>Aide-mémoire portant sur la littérature</i>	10	10
<i>Total</i>	100	100

En bref, nous estimons que notre rôle consiste à accompagner les élèves dans leur chemin vers l'autonomie en matière d'autocorrection linguistique (Marcotte, 2018). Mieux cerner les différentes composantes impliquées dans l'acte d'apprentissage et celles responsables du transfert des connaissances nous incite à envisager la révision linguistique sous l'angle d'un processus nécessitant un accompagnement à la fois serré et personnalisé, mais qui considère l'erreur en fonction du potentiel d'apprentissage qu'elle recèle. Pour ce faire, utiliser une méthode d'autocorrection reposant sur la métacognition et tenant compte des connaissances des élèves apparaît nécessaire.

3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

L'objectif général de la recherche, présenté au chapitre précédent (v. p. 25), ainsi que le cadre conceptuel nous amènent à formuler des objectifs spécifiques de recherche, qui consistent à :

1. Élaborer une méthode d'autocorrection linguistique fondée sur un modèle reconnu de révision linguistique;
2. Vérifier la correspondance de tous les éléments de la méthode d'autocorrection linguistique avec le cadre conceptuel;
3. Intégrer le modèle d'autocorrection à la stratégie pédagogique du cours Littérature québécoise;
4. Évaluer la contribution de la méthode d'autocorrection et d'autres facteurs de la stratégie pédagogique à la correction des erreurs effectuée par les élèves dans leurs textes.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Les différents constats formulés au premier chapitre et notre aspiration à guider les élèves vers l'amélioration de leurs compétences langagières nous ont conduit à formuler un objectif général, en l'occurrence celui de développer une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition. Le chapitre précédent a présenté les appuis théoriques entourant notre sujet. Grâce à cette démarche, nous pouvons nous appuyer sur le modèle de révision d'un texte conçu par Butterfield *et al.* (1996). Réalisée dans un contexte précis et en fonction des contraintes particulières inhérentes à notre pratique enseignante, la mise à l'essai de notre méthode d'autocorrection linguistique a impliqué des choix d'ordre méthodologique. Nous présentons ici le type de recherche effectué, le modèle d'essai retenu, l'approche méthodologique de même que la méthodologie de recherche pour lesquelles nous avons opté. Nous exposerons ainsi les critères en lien avec le choix des participantes et des participants, la collecte de données, les méthodes de traitement et d'analyse des données, puis il sera question des aspects éthiques de la recherche. Finalement, les critères témoignant de la rigueur et de la scientificité de cette dernière retiendront l'attention.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Le présent projet d'essai constitue une recherche développement, laquelle ne vise pas à formuler des généralisations. En effet, « une démarche produisant des connaissances ayant un caractère local et contextuel peut très bien être considérée comme une démarche de recherche » (Loiselle, 2001, p. 88-89). Cette description correspond tout à fait à l'objectif ici poursuivi, soit celui de procéder à la mise à l'essai d'une méthode d'autocorrection linguistique élaborée en fonction des connaissances scientifiques actuelles et de notre expérience professionnelle. « Lorsqu'appliqués (*sic*)

à des situations d'enseignement, [l]es modèles locaux permettent de lier directement le développement à un contenu particulier » (Harvey et Loisel, 2009, p. 97). Dans notre cas, mettre au point un modèle didactique basé sur l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives amène les élèves à améliorer une habileté particulière, en l'occurrence la révision et la correction de leurs textes. La conception d'un produit nous pousse à réaliser « une analyse du processus de développement et des données empiriques et théoriques appuyant des décisions prises en cours de développement, [de même qu'] une description des caractéristiques essentielles de ce produit » (Loisel, 2001, p. 91). Ainsi, notre recherche développement s'inscrit dans le pôle de recherche relatif à l'innovation pédagogique (Université de Sherbrooke, 2013). Notre démarche tire son origine de nos observations et de nos expérimentations en tant qu'enseignante. En d'autres mots, les méthodes empiriques que nous avons exploitées par le passé constituent un substrat brut qui est enrichi par le croisement des réflexions issues de la recherche. Les travaux des chercheurs contemporains, et particulièrement ceux des didacticiens du français, ont révélé que la révision de texte est une préoccupation d'actualité, surtout pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire. La présente recherche développement vise donc à combler une lacune dans notre pratique enseignante au moyen de l'élaboration d'un dispositif pédagogique, qui a été intégré dans notre séquence de cours et supporté par une stratégie d'enseignement. Les outils créés seront décrits dans la section 2.2, Les instruments de collecte de données (v. p. 67). Pour sa part, la méthode d'autocorrection linguistique, qui découle des informations obtenues au moyen des deux premières collectes de données, sera présentée dans la section 2.3.2 (v. p. 82).

2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique choisie se veut qualitative. De plus, la posture épistémologique interprétative est ici adoptée, puisque l'importance est accordée à la nature et au contenu des informations recueillies : « Une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant sa recherche »

(Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Cette approche méthodologique est plus riche qu'elle n'y paraît au premier abord, car la recherche qualitative « s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 190). Par ailleurs, le savoir qui émane de notre projet de recherche est en constante évolution et il est spécifique au contexte particulier que constitue notre salle de classe. Les résultats sont donc teintés du contexte de la recherche (Savoie-Zajc, 2011).

De façon plus précise, l'autocorrection linguistique de la dissertation critique est constituée de l'ensemble des gestes posés par l'élève afin de se conformer aux règles de la grammaire française, et ce, pendant la rédaction de même qu'à son terme. Il importe ainsi de « prendre en compte la complexité du processus d'écriture, notamment son caractère stratégique, dynamique, contextuel, probabiliste et adaptatif » (Heurley, 2006, p. 23). En d'autres termes, l'autocorrection linguistique n'est pas une démarche simple basée sur une procédure linéaire et irréversible (*Ibid.*). C'est pourquoi nous devons nous montrer réceptive : « [l]a recherche relevant de la démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Bref, « [l]a démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé » (*Ibid.*, p. 126). Nous adhérons donc à l'idée selon laquelle « la réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut comprendre » (*Ibid.*, p. 115). Nous tirons de cette recherche des connaissances qui nous sont très précieuses, puisque « [l]e savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit » (*Ibid.*). Dans le cadre de notre recherche développement, les premiers résultats obtenus ont alimenté la conception de la méthode d'autocorrection, laquelle a elle-même fait l'objet d'une mise à l'essai afin de vérifier si elle produisait un effet sur l'autocorrection linguistique des élèves, ce qui a favorisé l'atteinte de nos objectifs.

2.1 Le choix des participantes et des participants

La réalisation de cette recherche nécessite la participation d'élèves. La population cible (Fortin et Gagnon, 2016) de notre étude est constituée de l'ensemble des élèves inscrits au cours de Littérature québécoise au Cégep de Sept-Îles, à l'automne 2015. Pour sa part, la population accessible (*Ibid.*) correspond à environ la moitié de ceux-ci. Ce sont en fait ceux qui forment les groupes de Littérature québécoise intégrés à notre horaire par les techniciens de l'Organisation de l'enseignement, soit deux groupes sur quatre, ce qui représente 48 personnes. Il apparaît ainsi fort probable que la population accessible ressemble, dans les grandes lignes, à la population cible. En effet, ceux-ci regroupent en grande partie des effectifs scolaires hétérogènes, étant donné l'utilisation de logiciels de production d'horaires et le travail réalisé par le personnel professionnel des Services aux étudiants, lequel veille à équilibrer la taille des groupes et à gérer les modifications d'horaires. Par contre, d'autres critères affectent la conception des horaires, comme le choix de programme, le choix de cours, le cheminement scolaire des élèves de même que les contraintes découlant des stages en milieu de travail, de sorte que l'hétérogénéité n'est pas entièrement le fait du hasard, certains programmes pouvant être plus représentés que d'autres dans un groupe. Cependant, nous n'avons aucun droit de regard sur la composition de ces groupes ni sur ceux qui nous sont attribués, si bien qu'il s'agit d'un échantillon non probabiliste (*Ibid.*). Nos deux groupes de Littérature québécoise n'ont effectivement pas été créés expressément pour notre recherche.

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, ce dernier est formé de neuf personnes. Le nombre de sujets a été fixé en fonction de la charge de travail anticipée pour l'analyse des résultats, mais surtout à partir de la conviction qu'il était possible d'obtenir une saturation des données avec ce nombre de sujets relativement bas. Pour les recruter, nous avons opté pour la technique de l'échantillonnage par choix raisonné (*Ibid.*). De façon plus précise, nous avons, à la mi-septembre 2015, dans le cadre du cours Littérature québécoise, demandé aux élèves de nos deux groupes de rédiger un premier paragraphe de dissertation critique. Ce dernier avait une double fonction, l'une

à caractère pédagogique, puisqu'il s'agissait d'une rédaction formative pour les élèves et l'enseignante, et l'autre à caractère scientifique, le court texte devant servir de test de classement pour la chercheuse. Vingt-quatre élèves, 14 dans un groupe et 10 dans l'autre, ont accepté qu'il soit utilisé à des fins de recherche et ils ont signé, vers la mi-septembre 2015, une autorisation spécifique (v. Annexe A, p. 164), qui consiste en un document jumelant une lettre d'information et un formulaire de consentement⁴. Une fois les autorisations reçues, nous avons procédé à l'analyse des copies. L'évaluation des aspects linguistiques des travaux d'écriture nous a amenée à classer les 24 sujets potentiels en trois sous-groupes, selon leur maîtrise du français écrit. Les trois élèves qui avaient dépassé le seuil de réussite de l'épreuve uniforme de français, c'est-à-dire 1 erreur aux 30 mots (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015a), ont été réputées comme ayant une bonne qualité de la langue écrite. Quant aux élèves affichant une qualité moyenne de la langue écrite, il s'agit de celles et ceux dont la fréquence d'erreurs se situait entre 1 erreur aux 18 mots – le seuil d'entrée au collégial (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018a) – et 1 erreur aux 29 mots. Finalement, les élèves détenant une fréquence d'erreurs égale ou inférieure à 1 erreur aux 17 mots ont été classés dans la troisième catégorie, car nous estimions que la qualité de leur langue écrite était mauvaise.

Pour arriver à un total de neuf sujets, nous avons sélectionné trois élèves par sous-groupes. Puisque seulement trois élèves ont été classées dans le premier sous-groupe, elles ont automatiquement été choisies. À l'instar des autres candidates et candidats sélectionnés, leur prénom a été modifié. Gabrielle (1 erreur aux 50 mots),

4 Ceux-ci présentent et décrivent sommairement le projet de recherche, puis expliquent à l'élève la nature de sa participation, qui se résume à rédiger ainsi qu'à autocorriger, en classe, un paragraphe de dissertation critique et à accepter que cette composition soit utilisée dans le cadre de la recherche. Des renseignements relatifs à la confidentialité des données recueillies sont aussi fournis. Par le même document, les élèves ont été informés du fait que les risques associés à la participation à la recherche sont minimaux, mais que des bénéfices sont prévus en matière d'avancement des connaissances scientifiques. Par ailleurs, la lettre d'information précise qu'aucune compensation n'est prévue et assure à l'élève que sa participation est volontaire et qu'il peut, en tout temps, se soustraire du processus de recherche. Enfin, après la liste des personnes-ressources, en l'occurrence la chercheuse et le directeur d'essai, l'élève était invité à signer pour attester de son acceptation, ou à faire signer l'un de ses parents, dans le cas des participants mineurs.

Nicole (1 erreur aux 34 mots) et Dolores (1 erreur aux 32 mots) composent donc la première catégorie de sujets. Quant à lui, le deuxième sous-groupe réunissait sept élèves. Nous nous sommes concentrée sur leur fréquence d'erreurs linguistiques et nous avons choisi la personne qui en commettait le moins (Thomas : 1 erreur aux 26 mots), celle qui, dans cette catégorie, en avait laissé le plus sur sa copie (Kaleb : 1 erreur aux 18 mots) de même que celle possédant la fréquence d'erreur médiane (Bianca : 1 erreur aux 22 mots). Nous avons procédé de façon identique pour le troisième sous-groupe, qui rassemblait 14 élèves, sauf que nous n'avons pas retenu la personne qui a laissé le plus d'erreurs linguistiques sur sa copie. Cela s'explique par le fait que, pour les deuxième et troisième sous-groupes, nous avons également tenu compte de l'assiduité aux cours des candidates et des candidats, de leur motivation à participer au projet et de leur contribution anticipée pour la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Pendant les cours et même à l'extérieur de ceux-ci, certains se sont en effet montrés très enthousiastes à l'idée de prendre part à la recherche, ce qui n'était pas le cas du plus faible élève, qui n'assistait que sporadiquement aux cours. Trois autres élèves du troisième sous-groupe ont ainsi été sélectionnés. Il s'agit de Francis (1 erreur aux 15 mots), de Cédric (1 erreur aux 11 mots) et de Noémie (1 erreur aux 9 mots)⁵. Dans les derniers jours de septembre et les premiers d'octobre, les neuf personnes choisies, cinq filles et quatre garçons, ont accepté notre invitation en signant un second formulaire de consentement (v. Annexe B, p. 167), lequel succédait à une lettre d'information comparable à la première (v. Annexe A, p. 164) qui leur avait été soumise. La description de la participation des sujets diffère toutefois, puisqu'ils devaient s'engager à s'impliquer jusqu'à la fin de la session d'automne 2015, en fournissant le travail exigé par l'enseignante-chercheuse et en acceptant que leur comportement de rédacteur, certains de leurs propos ainsi que leurs copies au brouillon fassent l'objet d'une analyse par la chercheuse.

5 Afin de les informer de notre choix, nous avons, en salle de classe, annoncé aux élèves que nous expédierions un courriel à certains d'entre eux pour leur faire part de notre intérêt à les retenir comme sujets. Les 15 candidates et candidats non retenus ont reçu un courriel les remerciant de leur participation à cette étape préliminaire.

Malgré quelques absences, les sujets ont participé à tous les travaux, qu'ils soient formatifs ou sommatifs, de même qu'à toutes les collectes de données, à une exception près. En effet, après s'être absentée pendant plusieurs périodes de cours, Gabrielle a, le 9 novembre 2015, abandonné ses études collégiales en raison de problèmes de santé. Puisque aucun autre élève n'avait été classé dans le premier sous-groupe, nous nous sommes tournée vers ceux qui composaient le deuxième sous-groupe et nous avons analysé leur progression depuis le début de la session. Le cheminement d'Isabelle (nom fictif), laquelle avait été rejetée au premier tour de recrutement, s'avérait remarquable : au début de la session, sa fréquence d'erreurs était de 1 aux 18 mots tandis que, en date du 9 novembre 2015, elle était de 1 aux 60 mots. Ce même jour, elle a verbalement accepté de remplacer Gabrielle⁶. Désormais, Nicole, Dolores et Isabelle formaient le sous-groupe de sujets considérés comme ayant une bonne qualité de langue écrite. Étant donné qu'Isabelle a pris la place de Gabrielle, le nombre de sujets est demeuré inchangé. Cependant, l'absence de Gabrielle a laissé une lacune dans la collecte de données, car ses propos, à l'instar de ceux d'Isabelle, n'ont pas été enregistrés lors de la première séance de captation tenue dans son groupe, le 5 novembre 2015. Ils l'ont toutefois été pendant la seconde séquence d'enregistrements.

2.2 Les instruments de collecte de données

Selon Harvey et Loiselle (2009), l'une des caractéristiques de la recherche développement est le fait que l'ensemble du projet est documenté de manière rigoureuse au moyen d'une collecte de données détaillées. De plus, au cours de l'expérience de développement et de la mise à l'essai du produit, la tâche de la chercheuse ou du chercheur consiste à tirer des enseignements des analyses préliminaires, de manière à justifier les modifications effectuées pour améliorer le dispositif (*Ibid.*). Tel que l'expose le Tableau 3 (v. p. 69), la particularité de notre projet

6 Puis, au retour du congé de mi-session, plus précisément le 20 octobre, elle a signé le formulaire de consentement, ce qui faisait d'elle un nouveau sujet participant à la recherche. Étant donné que nous n'avions pas conservé de copie de ses rédactions antérieures, elle a accepté de nous les remettre.

est qu'il s'est intégré dans notre stratégie pédagogique. En effet, la plupart de nos outils servant à la collecte de données avaient également une visée pédagogique. C'est le cas de quatre des neuf textes composés par les élèves, aux semaines 1, 3, 7-8 et 12-13. Des copies de ces rédactions ont été faites afin de les utiliser dans notre recherche. L'autre moitié des textes produits n'a pas été numérisée, leur vocation n'étant que pédagogique. Pour leur part, les trois questionnaires d'introspection, nommés les trois tomes des Chroniques de mon introspection (semaines 4, 6 et 14), servaient d'outils pédagogiques, mais ils étaient aussi essentiels pour la collecte de données. Enfin, à l'instar du journal de bord de la chercheuse, les formulaires de consentement (semaine 6), dont il a été question dans la section précédente, de même que les enregistrements (semaines 9 et 14) n'ont été utilisés que pour recueillir des informations. Précisons que, en raison d'une grève étudiante, quelques cours ont dû être déplacés, mais la collecte de données s'est tenue aux semaines prévues dans le calendrier du cours. Les lignes qui suivent détaillent chacun des instruments de collecte de données, en l'occurrence les Chroniques de mon introspection, les enregistrements et leurs transcriptions, la copie des travaux de rédaction ainsi que notre journal de bord.

Tableau 3
Chronologie de l'utilisation des instruments pédagogiques
et des instruments de collecte de données

Nature des instruments	Semaines	Instruments pédagogiques		Instruments de collecte non pédagogiques
		sans collecte	avec collecte	
Court texte portant sur la technique d'autocorrection	1		✓	
Paragraphe partiel et formatif de dissertation critique	2	✓		
Paragraphe formatif de dissertation critique (test de classement)	3		✓	
Grille de consignation des erreurs dans mes textes	3-15		✓	
Chroniques de mon introspection (tome 1)	4		✓	
Paragraphe sommatif de dissertation critique	5	✓		
Formulaires de consentement (signature)	6			✓
Chroniques de mon introspection (tome 2)	6		✓	
Rédaction de la dissertation critique 1 (sommatif)	7-8		✓	
Autocorrection de la dissertation critique 1 – Utilisation de la méthode d'autocorrection	9		✓	
Enregistrements des entretiens	9			✓
Paragraphe formatif de dissertation critique	11	✓		
Rédaction de la dissertation critique 2 (sommatif)	12-13		✓	
Autocorrection de la dissertation critique 2 – Utilisation de la méthode d'autocorrection	14		✓	
Enregistrements des entretiens	14			✓
Chroniques de mon introspection (tome 3)	14		✓	
Plan de rédaction complet et sommatif	15	✓		
Paragraphe sommatif de dissertation critique	15	✓		
Journal de bord de la chercheuse	1-15			✓

2.2.1 Chroniques de mon introspection. D'abord, dans le cadre du cours Littérature québécoise, nous avons demandé à tous les élèves d'utiliser un instrument pédagogique qui, ainsi qu'indiqué dans notre journal de bord, a porté le nom temporaire de Journal de réflexions, puis celui de Carnets de réflexions, avant que le titre Chroniques de mon introspection soit définitivement retenu, parce qu'il s'avère représentatif du travail évolutif d'observation intérieure réalisé par chaque élève. Cet outil de métacognition se présente en trois tomes (v. Annexe C, p. 168) et il a été créé en tenant compte des recherches s'intéressant à notre sujet, comme Harvey et Loisel (2009) suggèrent de le faire. Plus spécifiquement, nous avons considéré certains écrits portant sur les pratiques en matière de métacognition (Belzile, 2010; Brien, 2002; Lafortune *et al.*, 2000; Lafortune et Saint-Pierre, 1994; 1996; St-Pierre, 2004). Pour ce qui est de la théorie grammaticale, elle repose sur les travaux de Chartrand (2013b), sur ceux de Chartrand, Aubin, Blais et Simard (2011) de même que sur ceux de Nadeau et Fisher (2006). Cependant, la terminologie a parfois été adaptée aux connaissances réelles des élèves. À titre d'exemple, lorsque, en début de session, nous avons présenté la Grille de consignation des erreurs dans mes textes, nous avons constaté que la très forte majorité des élèves ignorait le concept de prédicat. Tel que le rapporte notre journal de bord, c'est ce qui explique que le premier tome des Chroniques de mon introspection (v. Annexe C, p. 168) fait référence au sujet et au verbe dans la phrase. La particularité des Chroniques de mon introspection est qu'elles ne constituent pas uniquement un instrument de collecte de données. Elles visent effectivement à améliorer le transfert des connaissances linguistiques et à mettre en évidence le fait qu'une mauvaise gestion des ressources cognitives peut créer des erreurs de langue. Elles ont donc pour objectif de développer la conscience et la régulation des opérations cognitives et métacognitives (v. le modèle de révision de Butterfield *et al.*, 1996, à la Figure 3, p. 47). Finalement, les Chroniques ont été conçues sous la supervision de notre directeur d'essai, qui s'assurait de l'absence de biais et de redondances.

Le premier tome des Chroniques de mon introspection consiste en un questionnaire comportant six parties, appelées « escales ». La première d'entre elles est

la seule à commencer par une question à réponse brève, de manière à ce que les élèves amorcent leur réflexion personnelle sur le concept de révision linguistique. Suivent des énoncés relatifs aux stratégies de révision et d'autocorrection linguistique, de même qu'aux stratégies métacognitives susceptibles d'être exploitées en cours de révision. Les assertions formant les six escales concernent, dans l'ordre, le texte, la phrase, la ponctuation, l'orthographe d'usage et la révision. Les élèves devaient cocher l'une des trois réponses suivantes : a) oui, si l'action décrite dans l'énoncé correspondait aux gestes posés; b) non, si tel n'était pas le cas; c) je ne sais pas. À la mi-septembre 2015, deux périodes consécutives de 50 minutes ont été accordées aux élèves afin qu'ils autocorrigent leur premier paragraphe formatif de dissertation critique et qu'ils remplissent ensuite le premier tome des Chroniques de mon introspection. Nous avons rapidement compilé les résultats, de manière à réaliser une analyse quantitative de ceux-ci.

Les renseignements ainsi obtenus ont aidé à cibler des thèmes pour lesquels les réponses laissaient présumer des différences entre les sujets. Afin d'obtenir plus d'informations à propos de ces thèmes, le deuxième tome (v. Annexe C, p. 175) a été produit. Il est composé de deux parties et il constitue une version abrégée, plus succincte que le premier tome. Sa première partie rassemble des énoncés similaires, parfois même semblables à ceux du premier tome, plus précisément dans les cas où les réponses au premier tome étaient polarisées. L'escale sur le texte est disparue, celle sur l'accord a été créée et les autres rubriques sont demeurées. Les élèves devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Lickert à quatre degrés, laquelle les obligeait à se positionner. L'outil de métacognition a été distribué en classe, à tous les élèves, deux semaines après la passation du premier questionnaire des Chroniques de mon introspection. Immédiatement après avoir répondu à la première partie, les élèves ont reçu la correction de leur deuxième paragraphe formatif de développement de dissertation critique. Cette stratégie pédagogique avait pour objectif de leur faire prendre conscience du degré d'efficacité de leur processus d'autocorrection de même que de l'importance de la dimension affective pendant cette autocorrection

linguistique. Lorsqu'ils en avaient pris connaissance, l'enseignante leur remettait la deuxième partie du tome 2 des Chroniques de mon introspection, laquelle leur indiquait de corriger leurs erreurs de français, puis de remplir leur Grille de consignation des erreurs dans leurs textes. Une autre portion du questionnaire amenait les élèves à calculer la fréquence de leurs erreurs linguistiques et à inscrire ces données dans un tableau facilitant la visualisation de leur progression. La dernière section regroupait quatre énoncés basés sur le rapport à l'écrit, dont il a été question au deuxième chapitre, et touchant les dimensions affective, axiologique, idéelle et praxéologique (Chartrand et Prince, 2009). Les choix de réponses étaient les mêmes que ceux de la première partie. Ces « traces » de nature qualitative, laissées par les participantes et les participants, devaient nous être utiles pour connaître une partie des réflexions et des gestes mis en œuvre pendant et après la rédaction de leurs textes.

À l'origine, les Chroniques de mon introspection ne devaient comporter que deux tomes et ces derniers étaient essentiellement dédiés à la collecte de données en prévision de la construction de la méthode d'autocorrection. Toutefois, ainsi qu'en témoigne notre journal de bord, nous avons observé que les sujets considéraient les deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection comme faisant partie intégrante de la méthode d'autocorrection, à l'instar de la Grille de consignation des erreurs dans leurs textes, et ce, avant même que la méthode d'autocorrection leur soit soumise. En d'autres termes, nous nous sommes rendu compte que ces outils à caractère scientifique détenaient une grande valeur didactique et pédagogique, ce qui a provoqué un changement de vision de notre part et nous a incitée à créer un troisième tome aux Chroniques de mon introspection (v. Annexe C, p. 179). Celui-ci a été élaboré selon une perspective pédagogique, son objectif étant d'amener les participantes et les participants à faire le point sur leur processus d'amélioration du français écrit. Il prend donc la forme d'un bilan visant à prolonger la réflexion amorcée depuis le début de la session. Il est composé de deux sections, aussi appelées « escales ». La première concerne le processus de révision : elle comporte deux questions fermées et trois autres qui exigent des précisions de la part de l'élève. La

seconde escale constitue un processus d'autoévaluation et contient six questions fermées ainsi que deux qui requièrent une justification de l'élève. Ce troisième tome a été remis aux sujets à la quatorzième semaine de cours, après qu'ils aient utilisé deux fois la méthode d'autocorrection. Donc, ses résultats, qui ont été compilés en mars 2016, n'ont pas contribué à la genèse de la méthode d'autocorrection. Par contre, cet outil a rendu possible la cueillette d'informations visant à connaître la perception des sujets en regard de l'amélioration de leur français écrit, ce qui rejoint notre quatrième objectif.

2.2.2 Enregistrements et transcriptions d'enregistrements. Au cours de la session d'automne 2015, les élèves ont rédigé deux dissertations critiques, l'une se terminant à la fin d'octobre et au début de novembre, selon les groupes, l'autre au début de décembre. Chaque fois, du temps supplémentaire, en l'occurrence deux périodes consécutives de cinquante minutes, leur a été accordé afin qu'ils procèdent à l'autocorrection linguistique de leur rédaction. Ils avaient alors à leur disposition tous leurs ouvrages de référence linguistique et les outils fournis par l'enseignante et chercheuse, soit la Grille de consignation des erreurs dans leurs textes de même que la méthode d'autocorrection. L'enseignante passait voir brièvement chaque élève, pour répondre à ses questions et pour obtenir ses impressions à propos de la méthode d'autocorrection. Au moyen d'un enregistreur numérique qu'elle transportait avec elle, l'enseignante chercheuse a recueilli les échanges qu'elle a tenus avec les neuf sujets (v. Tableau 3, p. 69). Les enregistrements audios sont d'une durée totale de 76 minutes et 29 secondes (v. Tableau 4, p. 74), étant donné que le micro n'était activé que lorsque nous discussions avec un sujet (v. Tableau 5, p. 75). Ils constituent des traces objectives de nos interventions pédagogiques (v. la section 2.1 du chapitre 2, p. 55) ainsi que des propos des sujets. Entre décembre 2015 et mars 2016, les séquences audios ont été transcrites à l'aide du logiciel Transana (Fassnacht et Woods, 2015), en suivant un protocole de transcription qui sera décrit dans la section 2.3. En raison de problèmes de santé, il a fallu attendre 2017 pour cerner les indices des activités cognitives et métacognitives des sujets. Ces indices ont été classés en fonction de catégories qui

Tableau 4
Dates et durée des enregistrements des séances d'autocorrection
consécutives aux deux dissertations

<i>Séances d'autocorrection</i>	<i>Sujets (nb)</i>	<i>Dates des enregistrements (2015)</i>	<i>Durée (min : sec)</i>
<i>Dissertation 1</i>	3	30 octobre	10 : 53
	5	5 novembre	14 : 47
<i>Dissertation 2</i>	4	3 décembre (matin)	28 : 19
	5	3 décembre (après-midi)	22 : 30
<i>Total</i>			76 : 29

seront définies dans la prochaine section du présent chapitre. Ceux-ci ont servi à reconstituer le parcours cognitif emprunté par les sujets au moment où ils repèrent et corrigent leurs erreurs linguistiques, ou encore la manière dont un élève modifie son texte en l'absence d'une méthode, ce dont il sera aussi question dans la section 2.3 ci-dessous. Ces transcriptions d'enregistrements, qui entretiennent une certaine parenté avec les notes de terrain décrites par Fortin et Gagnon (2016), sont à associer à notre quatrième objectif spécifique, en l'occurrence celui portant sur la contribution de la méthode d'autocorrection linguistique et sur celle d'autres facteurs de la stratégie pédagogique. Les transcriptions d'enregistrements et les indices du parcours cognitif vont également servir de base aux résultats, présentés au chapitre 4.

Tableau 5
Durée des enregistrements
pour chaque sujet

<i>Sujets</i>	<i>Durée</i> <i>(min : sec)</i>
<i>Bianca</i>	2 : 34
<i>Kaleb</i>	9 : 07
<i>Dolores</i>	4 : 04
<i>Isabelle</i>	5 : 26
<i>Francis</i>	6 : 00
<i>Noémie</i>	7 : 25
<i>Cédric</i>	8 : 58
<i>Nicole</i>	15 : 41
<i>Thomas</i>	17 : 14
<i>Total</i> <i>(min : sec)</i>	76 : 29

2.2.3 Copie des travaux de rédaction. Les Chroniques de mon introspection et les transcriptions d'enregistrements ont procuré un grand nombre de renseignements et nous ont conduite à formuler des hypothèses quant aux parcours suivis par l'élève pour cibler ses erreurs linguistiques. Toutefois, étant donné leur caractère ponctuel, ils ne témoignent pas de l'ensemble des opérations mentales des sujets. C'est pourquoi nous avons recueilli, puis numérisé les quatre travaux suivants : le premier texte formatif que les élèves ont rédigé et dans lequel ils devaient décrire la technique de correction de leurs rédactions, le premier paragraphe formatif de développement, qui a fait office de test de classement, ainsi que la première et la seconde dissertations critiques. Pour ces deux dernières productions écrites, les sujets ont reçu un seul cahier de rédaction, à quadruples interlignes, puisqu'il servait à la fois de brouillon et de version finale. Les participantes et les participants devaient rédiger avec un stylo bleu ou noir et raturer leur texte lorsqu'ils souhaitaient le modifier, que ce soit pendant la rédaction ou durant les moments qu'ils s'étaient réservés pour l'autocorrection. Ce n'est qu'après la fin de

la rédaction de chacune des dissertations que les élèves apprenaient qu'ils bénéficieraient de plus de temps pour l'autocorrection linguistique. Chaque fois que 100 minutes supplémentaires leur ont été accordées pour autocorriger leurs rédactions, ils devaient encore biffer ce qui devait l'être selon eux et indiquer chaque correction au moyen d'un stylo d'une autre couleur. De cette manière, nous avons pu distinguer les modifications qui avaient été effectuées au moment de la composition de la dissertation et celles réalisées pendant la séance d'autocorrection linguistique. Cependant, nous avons noté, dans notre journal de bord, que deux sujets éprouvaient de la difficulté à ne pas utiliser le ruban correcteur. Mentionnons par ailleurs que, à l'occasion de la deuxième dissertation critique, les sujets ont écrit, en moyenne, 250 mots de moins que lors de leur première dissertation. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le premier sujet de rédaction impliquait une comparaison entre deux extraits d'œuvres littéraires, ce qui n'était pas le cas du second sujet de dissertation. Les copies ont été numérisées une première fois, avant l'évaluation de l'enseignante, puis une seconde fois, après la correction sommative, de sorte qu'il a non seulement été possible de déterminer le nombre total de changements effectués par l'élève, mais également de juger de la justesse de chacune des modifications apportées. La procédure d'analyse des traces laissées sur les copies sera détaillée dans la section 2.3. La triangulation des données obtenues par les Chroniques de mon introspection, par les enregistrements et par les dissertations a conduit à repérer les indices des opérations cognitives et métacognitives effectuées par les sujets, ce dont il sera question au quatrième chapitre, celui des résultats. Ces documents nous ont par ailleurs amenée à atteindre nos troisième et quatrième objectifs.

2.2.4 Journal de bord. Enfin, le journal de bord de la chercheuse, tenu sous forme de notes manuscrites, retranscrites dans OneNote, puis dans Word⁷, est un outil souple grâce auquel nous avons documenté l'ensemble du déroulement de la recherche. Nous y avons noté des informations portant sur les états successifs des instruments de

7 Pour des raisons de fiabilité relative à la sauvegarde des données, nous avons jugé préférable, en décembre 2015, de tenir notre journal de bord dans Word.

collecte, sur leurs insuffisances, sur les améliorations apportées de même que des indications bibliographiques d'ouvrages qui nous ont inspirée, particulièrement en ce qui concerne la conception des Chroniques de mon introspection. Dans le même ordre d'idées, nous y avons consigné des informations relatives aux obstacles rencontrés, dans l'objectif d'améliorer les instruments et, éventuellement, les interventions pédagogiques ainsi que la dimension affective de certaines opérations :

le journal de bord est un document de référence. [...] Avec le recul que permet de prendre le journal de bord, un chercheur peut [...] mieux dégager les incidents critiques, comprendre les messages qui ont pu être communiqués subtilement. Il permet aussi de faire ressortir les influences théoriques et conceptuelles qui ont habité le chercheur pendant tout le processus de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

En d'autres mots, il s'agit d'un outil aussi pratique qu'utile, qui a complété, et même enrichi les autres données qualitatives en ce qui a trait aux facteurs qui expliquent le non-repérage, par un élève, de ses erreurs linguistiques. Nous y avons consigné des faits, des constats implicites, des attitudes, des messages émis par le langage non verbal, de même que nos réflexions, nos perceptions en tant que chercheuse. Y sont également prises en note des pistes d'analyse relatives à la recherche, lesquelles ont aiguillé l'analyse et l'interprétation des résultats, dont il sera question dans le chapitre 4. En ce sens, notre journal de bord a contribué à l'atteinte de nos troisième et quatrième objectifs spécifiques. Il a également favorisé l'émergence de liens avec le cadre conceptuel, notre deuxième objectif spécifique, et il a fait ressortir la pertinence des modifications à apporter aux Chroniques de mon introspection, pour assurer le bon déroulement de la recherche.

Finalement, étant donné les épisodes de problèmes de santé que nous avons connus depuis la mise à l'essai de notre méthode d'autocorrection, la relecture des données inscrites dans notre journal de bord a eu pour effet de nous plonger de nouveau dans le processus de recherche, de manière à nous en faire ressentir l'atmosphère qui régnait alors en classe de même que les impressions qui nous ont envahie. En outre, les repères temporels qui y sont indiqués favorisent la reconstitution des diverses étapes ayant ponctué le processus de recherche.

2.3 Les méthodes de traitement et d'analyse des données

Grâce à nos quatre sources d'information, nous avons colligé une abondante quantité de données, tel que le prévoient Fortin et Gagnon (2016). Avant de pouvoir en tirer un sens, il a fallu procéder à leur organisation, opération qui « consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (*Ibid.*, p. 358). Les données récoltées ont été examinées de manière à bien comprendre leur sens pour ensuite les mettre en relation entre elles, dans le cadre du processus d'analyse des données.

2.3.1 Traitement des données. Le premier tome des Chroniques de mon introspection a généré de nombreuses informations. Immédiatement après les avoir reçues, nous avons compilé les réponses de chacun des sujets, de manière à obtenir un document Word comportant deux parties, semblables à celles du questionnaire : l'une rassemble les réponses à la question ouverte et l'autre précise le nombre de sujets ayant répondu « oui », « non » et « je ne sais pas » à chacune des questions. Le deuxième tome a été traité de façon similaire et avec autant de diligence. Plus précisément, le nombre de sujets ayant opté pour chaque choix de réponse est indiqué dans la première et dans la dernière partie d'un document Word, dans lequel le questionnaire est également reproduit. Dans la section médiane, nous avons inscrit, dans un tableau, les fréquences d'erreurs que chaque participante et participant avait indiquées. Pour ce qui est du troisième tome, distribué aux élèves en décembre 2015, il a fourni des renseignements qui ont été rassemblés dans un troisième document Word, en mars 2016. Toutes les réponses aux questions ouvertes y sont énumérées et le nombre total de répondants est noté pour chaque cas où l'élève devait choisir entre « oui », « non » et « ne sais pas ».

En ce qui concerne les enregistrements, ils ont été transcrits sous forme de verbatim entre décembre 2015 et mars 2016. Cette technique fait en sorte que les transcriptions sont fidèles à l'oral eu égard au contenu, ce qui nous permettait d'accéder au sens des propos de chaque sujet. Les transcriptions des enregistrements ont été

traitées entre février et avril 2017. Une relecture attentive en a d'abord été faite, de manière à en faire ressortir les régularités, appelées « unités analytiques de base » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 361). Ces dernières constituent des catégories significatives, puisqu'elles réfèrent à plusieurs concepts dont il a été question dans notre cadre de référence. Cinq codes ont d'abord été créés; puis, la relecture des données a fait émerger neuf nouveaux codes liés à des notions omises dans le cadre de référence. Ils reposent sur trois sous-catégories distinctives. La première est celle de l'idiolecte, qui consiste en une utilisation particulière de la langue par un locuteur (l'élève ou l'enseignante qui s'adapte au langage de l'élève) dans une situation de communication spécifique⁸. En d'autres termes, il s'agit de tous les cas où l'élève réfère à la langue du texte sans utiliser la métalangue. La deuxième sous-catégorie est celle des fiches, employée lorsque l'élève avait recours aux fiches d'autocorrection proposées par l'enseignante chercheuse. La dernière fait référence aux trucs personnels exploités par le sujet au lieu de se référer aux fiches d'autocorrection. Au total, ce sont donc quatorze codes qui ont été créés. Un schéma (v. Figure 4, p. 80) a par la suite été réalisé, afin de structurer clairement l'ensemble de ces codes, qui décrivent le chemin cognitif ou métacognitif emprunté par l'élève au moment où il s'adresse à l'enseignante pour lui expliquer la nature de ses réflexions pendant l'autocorrection. Par exemple, le code 1 a été utilisé lorsqu'un sujet a parlé de « ponctuation » car, au moyen de sa cognition, il faisait référence à une connaissance grammaticale logée dans sa mémoire à long terme, et ce, en exploitant la métalangue. Un autre sujet a abordé la même notion grammaticale, mais en se servant du vocabulaire dont il disposait au moment de l'échange, si bien qu'il a parlé de « petites affaires » au lieu de « signes de ponctuation ». Dans ce cas d'idiolecte, le code numéro 2 a été employé. Un glossaire (v. Annexe D, p. 181) a été rédigé dans l'objectif de définir chacun des codes utilisés. Cette opération a été menée sous la supervision de notre directeur de recherche, qui s'est assuré de la justesse des définitions. Par la suite, au moyen du logiciel Transana (Fassnacht et Woods, 2015), le codage de plusieurs transcriptions d'enregistrements a

8 Notre définition, librement inspirée de Rabatel (2005).

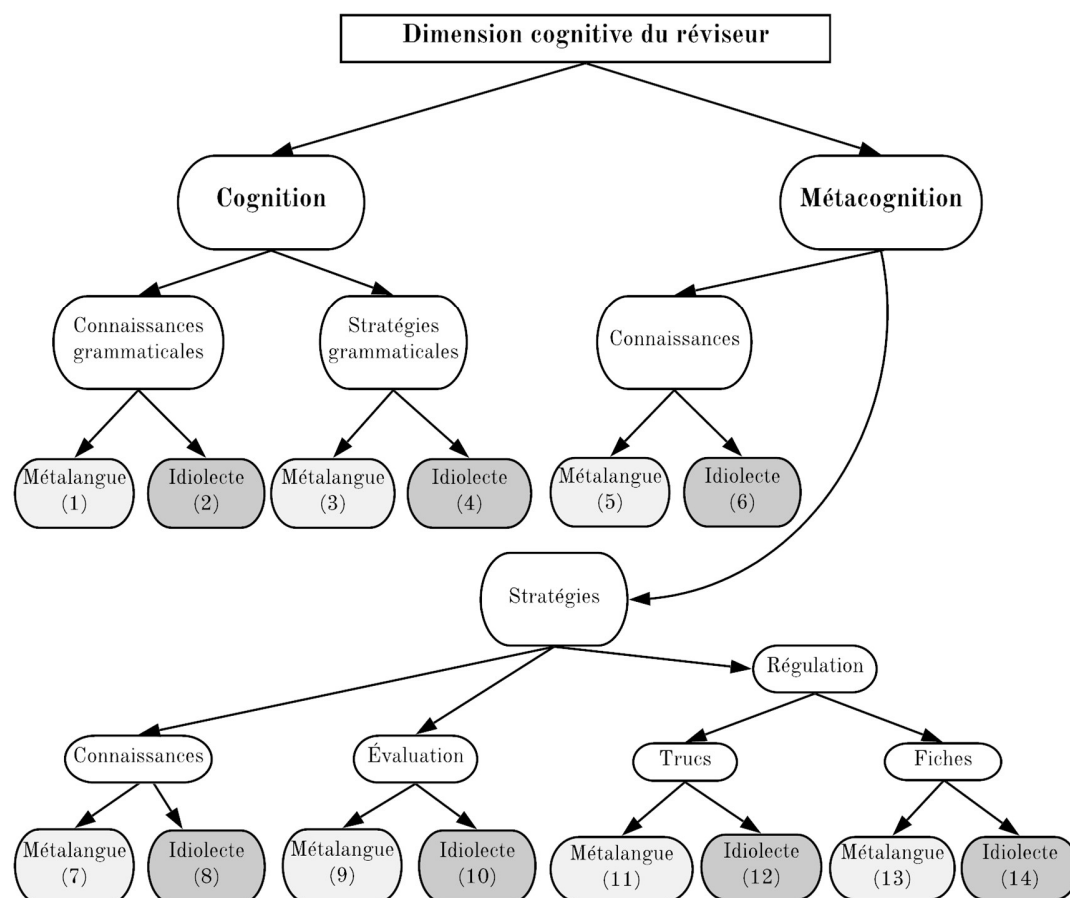


Figure 4. Codes d'analyse des données décrivant les chemins cognitifs et métacognitifs empruntés par le réviseur.

été effectué, ce qui a amené à préciser certaines définitions du glossaire et à y intégrer des exemples de propos de sujets. Avec l'objectif de ne pas oublier aucune des unités analytiques ciblées, le soulignement a été exploité, ainsi que différentes couleurs de caractères, lesquelles sont indiquées dans notre glossaire. Nous avons converti ces transcriptions d'enregistrements codées en format Word et elles ont été transmises à notre directeur d'essai, qui y a choisi six extraits, équivalant à 19 minutes et 51 secondes d'enregistrement. En prévision de la validation du codage, il a reproduit ces extraits dans un autre document Word, exempt de modifications typographiques. Ces extraits ont de nouveau été codés et, pour cet exercice, nous avons obtenu une correspondance parfaite avec le premier codage, de sorte que le codage de l'ensemble des extraits a pu être achevé, entre avril et juin 2017.

Pour leur part, les travaux de rédaction des participantes et des participants ont été exploités à différents moments de la recherche. Effectivement, le premier texte formatif rédigé, qui portait sur la méthode d'autocorrection des élèves au premier cours de la session d'automne 2015, a été numérisé avant et après la correction de l'enseignante. Quant au premier paragraphe formatif de dissertation critique, il s'agit de celui qui a servi de test de classement pour les 24 sujets potentiels et il a été numérisé après sa correction. Le 24 septembre 2015, le nombre total d'erreurs linguistiques des 24 personnes a été répertorié dans un tableau (v. Tableau 6). Ce dernier amène à prendre conscience du fait que presque toutes les catégories d'erreurs sont présentes de façon importante, à l'exception de la morphologie verbale, qui est tout de même représentée. Cela semble indiquer des faiblesses généralisées chez les élèves. Enfin, les deux dissertations critiques ont été numérisées après l'évaluation sommative de l'enseignante. Nous avons pu y repérer le nombre et le type de corrections réalisées

Tableau 6
Classement par catégories du nombre d'erreurs laissées
par les 24 sujets potentiels sur leur test de classement

<i>Catégories d'erreurs</i>	<i>Nb erreurs</i>
<i>Texte</i>	54
<i>Vocabulaire</i>	35
<i>Syntaxe</i>	49
<i>Ponctuation</i>	59
<i>Orthographe lexicale</i>	40
<i>Orthographe grammaticale</i>	51
<i>Morphologie verbale</i>	10
<i>Erreur de type indéfini</i>	0
<i>Total</i>	298

pendant la rédaction et lors des 100 minutes d'autocorrection linguistique. Nous avons de plus noté le nombre et le type d'erreurs laissées sur les copies.

2.3.2 Première phase d'analyse et d'utilisation des données. Les premières données recueillies, issues du tome 1 des Chroniques de mon introspection, ont imposé une vision quantitative des thèmes présentés dans le questionnaire. Elles nous ont amenée à cibler les principales faiblesses grammaticales des sujets et, tel qu'indiqué dans notre journal de bord, les lacunes manifestes dans leur processus d'autocorrection linguistique. Nous avons également consigné, dans notre journal de bord, l'observation selon laquelle les élèves avaient trouvé que ce premier questionnaire était très long, de sorte que, pour éviter un effet d'usure, nous avons choisi de produire un deuxième tome beaucoup plus court que le premier, mais qui reprenait les thèmes requérant des précisions. Pour sa part, l'analyse du tome 2 a elle aussi été marquée par l'approche chiffrée : combinés aux types d'erreurs les plus fréquemment commises par les sujets potentiels (v. Tableau 6, p. 81), les résultats du deuxième questionnaire ont orienté la conception de notre méthode d'autocorrection, dans la mesure où ils ont fourni des indications relativement aux catégories grammaticales qui posaient problème aux sujets et qui ont provoqué un grand nombre d'erreurs chez l'ensemble de nos élèves. Il s'agit de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale. Même si la fréquence d'erreurs associée à la morphologie verbale était moins élevée (v. Tableau 6, p. 81), nous avons choisi de retenir la conjugaison, de manière à couvrir l'ensemble du portrait grammatical que nous avons brossé. À contrario, nous ne nous sommes pas penchée sur les catégories d'erreurs concernant le texte et le vocabulaire, car elles impliquent davantage un travail de réécriture que d'autocorrection linguistique. Il en de même pour l'orthographe lexicale, qui concerne l'usage du dictionnaire.

2.3.2.1 Création de la méthode d'autocorrection. L'analyse de ces premières données récoltées a donc conduit à une utilisation pédagogique de ces dernières dans le cadre de notre recherche développement. De façon plus précise, la conception de l'outil que constitue la méthode d'autocorrection a nécessité un parcours en trois phases. La

première, qui s'est déroulée du 12 septembre au 13 octobre 2015, est celle de la réflexion et de l'écriture d'un premier jet. Tel que le précise notre journal de bord, elle s'est amorcée avec l'inventaire des buts à l'origine de notre méthode d'autocorrection, dont les principaux découlent des résultats des deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection, mais surtout de notre cadre de référence, ce dont il sera question dans la section 2.3.2.2. Puis, nous avons travaillé à la première version des fiches composant la méthode d'autocorrection. Une page était alors consacrée à une notion grammaticale. Elle comportait un court texte, accompagné d'un petit schéma. La seconde version reprenait le principe d'un concept grammatical par page, sauf que l'entièreté des informations y était schématisée dans des blocs ressemblant à des fiches. Cette variante, beaucoup plus concise et visuelle, a été retenue et chacune des pages était désormais considérée comme un modèle des fiches d'autocorrection. En parallèle, les résultats des deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection ont de nouveau été croisés avec notre journal de bord, dans lequel nous avons noté, lorsque nous corrigeons les rédactions, les types d'erreurs les plus commises par les sujets. Ces informations ont précisé le choix des notions grammaticales sur lesquelles les fiches allaient porter. Il s'agit des erreurs habituelles de syntaxe (par exemple lorsqu'un constituant obligatoire est absent), du choix de la préposition, des erreurs de ponctuation les plus courantes (notamment celles impliquant la virgule), de l'accord et de la conjugaison d'un verbe, du participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif, ainsi que du participe passé employé avec *avoir*. La deuxième phase de réalisation de la méthode d'autocorrection a eu lieu du 14 au 19 octobre 2015. Pendant ce congé de mi-session, les fiches ont été conçues. Finalement, la révision et le peaufinage de la méthode constituent la troisième phase de l'élaboration de la méthode d'autocorrection. Elle s'est déroulée du 20 au 26 octobre 2015. Au cours de celle-ci, un document orientant la réflexion des élèves a en plus été produit. Il est fortement inspiré des deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection et il vise à aiguiller l'élève dans sa réflexion relative à son processus d'autocorrection. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous l'avons placé avant les fiches d'autocorrection.

L'ensemble des documents, c'est-à-dire l'outil de réflexion et les six fiches, a pris le nom de « Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros » (v. Annexe E, p. 183).

2.3.2.2 Description de la méthode d'autocorrection. Remise à l'élève sur du papier de format lettre, la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros comporte donc deux documents. Le premier, en l'occurrence l'outil de réflexion, se compose de deux pages, photocopiées recto verso. Il constitue un outil de métacognition. Ses trois questions ont pour objectif de faire réfléchir l'élève à propos de sa progression depuis le début de la session, en ce qui concerne sa fréquence d'erreurs linguistiques, et de l'amener à cibler les aspects de grammaire qu'il souhaite prioritairement améliorer. Les catégories grammaticales proposées sur le Document 1 correspondent à celles sur lesquelles portent les fiches grammaticales, lesquelles se trouvent dans le Document 2. Pour sa part, ce dernier a été reprographié en recto seulement, afin d'offrir la possibilité aux élèves d'inscrire, au verso de chaque page, des critiques, des commentaires ou des suggestions d'amélioration de la méthode d'autocorrection. Il contient une présentation du fonctionnement recommandé de la méthode d'autocorrection et du Document 2. Une courte table des matières se trouve au haut de la page suivante. Elle est suivie d'une brève section « Précisions », constituée de consignes relatives à la tâche d'autocorrection linguistique. Finalement, l'élève doit répondre à 3 questions : 1 avant d'amorcer sa révision et 2 au terme de celle-ci, et ce, dans le but de lui faire prendre globalement conscience des opérations qu'il a réalisées. Les 6 pages qui suivent sont consacrées aux fiches grammaticales. Comme mentionné dans la section 2.3.2.1 (v. p. 83), elles portent, dans l'ordre, sur la révision de la syntaxe, sur le choix de la préposition, sur les erreurs de ponctuation les plus courantes, sur l'accord et la conjugaison d'un verbe, sur l'accord d'un participe passé employé avec *être* ou un verbe attributif de même que sur l'accord d'un participe passé employé avec *avoir*.

Même si les résultats des premières collectes de données ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration des fiches d'autocorrection, il n'en demeure pas moins que notre cadre de référence, présenté au deuxième chapitre, constituait une incontournable toile de fond : « la recension des écrits [...] permet au chercheur de

prendre connaissance des expériences réalisées dans les domaines connexes et fournit les connaissances théoriques et pratiques qui pourront guider la conception » (Loiselle, 2001, p. 90). En ce qui concerne la grammaire rénovée, il apparaissait fondamental que la méthode d'autocorrection favorise l'apprentissage de la métalangue et que l'ensemble des informations qui composent la grammaire n'y soient pas répétées. C'est pourquoi chaque fiche porte sur un aspect grammatical précis et que seules les notions et les opérations essentielles à la réalisation de la correction grammaticale concernée y sont répertoriées. À titre d'exemple, pour réviser la syntaxe (v. la Fiche 1, p. 187), il n'est pas nécessaire d'utiliser les concepts de participe passé ou de dédoublement, alors la fiche relative à la syntaxe n'aborde pas ces sujets. Cependant, les notions de phrase graphique et de phrase syntaxique s'y trouvent, tout comme celles de phrases coordonnées, subordonnées et juxtaposées, puisque la connaissance de ces notions est indispensable à la révision syntaxique. D'ailleurs, la métalangue de la grammaire rénovée y est exploitée, de manière à consolider ou à rectifier les connaissances des élèves. C'est ainsi qu'il y est question des fonctions de « sujet » et de « prédicat », bien que ce dernier concept ait dû être expliqué aux élèves, qui confondaient les notions de classe de mots et de fonction en parlant du « sujet » et du « verbe » en tant que constituants obligatoires de la phrase.

Pour ce qui est de l'approche cognitiviste, sur laquelle repose la méthode, il importait de placer l'élève en situation de résolution de problème et de l'assister dans son trajet cognitif, en lui proposant une liste d'actions simples afin d'éviter la surcharge cognitive et l'alourdissement de la tâche. Ces actions devaient constituer un cheminement suggérant des liens à établir entre les notions grammaticales. Chaque fiche se présente donc en trois sections, qui contiennent toutes un schéma de concepts et qui reposent sur une approche systémique de la langue de même que sur le caractère procédural des opérations grammaticales et cognitives impliquées au moment de l'autocorrection linguistique, ces dernières étant inspirées du modèle de révision d'un texte de Butterfield *et al.* (1996). La première étape, intitulée « Préparation », est celle consacrée au rappel des notions grammaticales nécessaires à l'application des règles

de grammaire. La deuxième, celle de la « Réalisation », est le cœur de la fiche d'autocorrection, puisqu'elle expose la démarche à suivre pour procéder à la révision et à la correction grammaticale. Elle permet de réduire, de spécialiser la tâche d'autocorrection. La troisième étape est celle de l'« Évaluation » et elle amène l'élève sur le sentier de la métacognition, en l'incitant à vérifier s'il est à l'aise avec le chemin cognitif qu'il vient de parcourir et s'il est conscient des connaissances grammaticales qu'il a utilisées.

Bref, les deux documents composant la méthode d'autocorrection contribuent à l'atteinte des objectifs cognitivistes que nous nous étions fixés : en incitant l'élève à prendre conscience de ses principales lacunes grammaticales, le Document 1 l'amène sur le sentier de la résolution de problèmes, puisqu'il doit choisir un ou des aspects grammaticaux à travailler de façon prioritaire. Quant au Document 2, il guide l'élève dans son parcours de correction, et ce, en l'empêchant de s'égarer vers des notions grammaticales non essentielles à la résolution de son problème. En effet, il divise la tâche d'autocorrection en trois phases. Au cours de la première, l'élève se concentre uniquement sur les notions de base, lesquelles, en étant ainsi activées, demeurent en grande partie dans la mémoire de travail lorsque le sujet amorce la deuxième phase, celle de la réalisation de la correction. De toute façon, si elles ne peuvent être supportées par la mémoire de travail, elles demeurent sous les yeux de l'élève, car elles se trouvent sur la fiche d'autocorrection. Ainsi, lorsqu'il arrive à la deuxième phase, le sujet peut réellement se concentrer sur les opérations conduisant à la correction de son erreur. Par exemple, l'utilisation de la Fiche 6 (v. p. 192) l'amène à réviser un participe passé employé avec *avoir*. Grâce à la première étape, il se remémore les notions de temps composé, de règle d'accord du participe passé employé avec *avoir*, de complément direct, de pronom pouvant occuper la fonction de complément direct, de même que de groupe nominal. Une fois ces éléments en tête, il enchaîne avec l'étape 2, celle de la réalisation, où il entreprend de suivre les sous-étapes qui lui sont proposées et où il suit les flèches de son choix, selon le contexte grammatical sur lequel il se penche. Finalement, la troisième étape lui permet de relâcher la tension cognitive qu'il

éprouvait pendant la correction en l'encourageant à dresser un bref bilan le conduisant à déterminer si sa maîtrise du processus d'autocorrection du participe passé lui paraît acceptable. En d'autres termes, l'élève rend lui-même un jugement sur sa compétence.

Nous souhaitions effectivement inciter l'élève à se poser des questions qu'il ne se posait peut-être pas auparavant. Il semblait alors déterminant de lui faire prendre conscience qu'augmenter son temps de révision est sans doute justifié. À ce sujet, les fiches grammaticales parlent d'elles-mêmes : même si, pour les simplifier, elles schématisent les manœuvres grammaticales, un simple coup d'œil à chacune des fiches révèle la complexité d'une opération de révision, quelle qu'elle soit. Elles favorisent également la relativisation des procédures puisqu'elles font ressortir le fait que, à titre d'exemple, accorder un participe passé employé avec *être* ou avec un verbe attributif (v. Fiche 5, p. 191) est, en théorie, cognitivement moins exigeant qu'accorder un verbe (v. Fiche 4, p. 190). De ce fait, il est possible que certaines manœuvres grammaticales exigent plus de temps de la part de l'élève. Par ailleurs, peu importe la fiche grammaticale, chaque étape de réalisation exige de l'élève qu'il relise son texte phrase par phrase, et parfois une ligne à la fois, ce qui augmente le temps de révision, car, à chaque relecture du texte, l'élève ne se concentre que sur un aspect grammatical. Ce faisant, il est amené à se questionner, ne serait-ce qu'inconsciemment. En effet, à l'instar d'autres fiches, celle sur l'accord d'un verbe (v. Fiche 4, p. 190) rappelle – ou apprend – à l'élève qu'un sujet peut être un groupe nominal, un pronom, un nom propre, un verbe conjugué à l'infinitif présent et même une phrase, ce qui peut le pousser à s'interroger sur ses connaissances. Pour sa part, la fiche portant sur la syntaxe (Fiche 1, p. 187) pose des questions directement à l'élève : « Le verbe est-il conjugué à un mode personnel? », « Le CD apparaît-il avant le CI? », etc. Enfin, l'étape 1 et l'étape 3 constituent des phases de questionnement personnel. La première étape pose la question des connaissances préalables, ce qui peut amener l'élève à remettre en question ses compétences. La troisième étape, elle, s'amorce et, souvent, se poursuit avec des interrogations afin, comme nous l'avons vu, d'engager le sujet dans un processus d'autoévaluation.

Finalement, les travaux des chercheurs qui se sont penchés sur le concept de rapport à l'écrit nous incitaient à faire vivre des moments de succès à l'élève, par exemple en le rendant capable de repérer des pronoms personnels, et ce, même s'il éprouve de la difficulté à cibler les autres types de pronoms (v. Fiche 4, p. 190). L'étape 3 de chacune des fiches fait aussi vivre de petites victoires au sujet : à titre d'exemple, il a sans doute changé quelque chose dans sa façon de faire (v. Fiche 1, p. 187), ce qui signifie qu'il progresse; il est aussi certainement capable de voir si son dictionnaire lui indique clairement ou non la préposition qui doit être employée avec le mot qu'il cherche (v. Fiche 2, p. 188), ce qui révèle qu'il est compétent pour utiliser un dictionnaire; il est en mesure d'estimer si le temps accordé à la correction est raisonnable ou non (v. Fiche 6, p. 192), parce qu'il se connaît bien et qu'il sait ce qui est acceptable pour lui; etc. En outre, nous voulions que les élèves s'engagent réellement dans leur processus d'autocorrection, car l'amélioration de la qualité du français écrit ne se fait pas sans peine. En ce sens, l'outil de métacognition présenté dans le Document 1 de la méthode d'autocorrection favorisait l'implication de l'élève, puisque ce dernier était amené à réaliser que certains types d'erreurs, pour lesquelles nous lui proposons une solution, lui faisaient perdre beaucoup de points. En définitive, nous misions sur notre bonne relation avec les élèves ainsi que sur la confiance qu'ils nous accordaient pour les aider à s'améliorer, ce qu'ils étaient capables d'évaluer en répondant à la première question du Document 1, qui constituait une récapitulation de leur performance en français écrit, à l'occasion de leurs trois premières rédactions.

Avant la mise à l'essai de la méthode d'autocorrection, plus précisément pendant tout le mois d'octobre 2015, une analyse diagnostique et une suggestion de démarche d'autocorrection ont été préparées pour chaque sujet. Cependant, pour des raisons d'espace, nous n'avons annexé ici que les trois qui concernent les sujets ayant été retenus pour l'analyse finale (v. Annexe F, p. 193). Le document s'intitulait « Méthode d'autocorrection pour (nom du sujet) ». Pour ce faire, nous avons procédé, au début de novembre 2015, à une analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2008) du bref texte rédigé au premier cours de la session et dans lequel

chaque élève décrivait sa démarche d'autocorrection. Sur le document remis aux sujets, nous avons reproduit les étapes que chacun avait décrites dans sa rédaction, puis, à partir de celles-ci, nous avons avancé des hypothèses pouvant expliquer plusieurs de ses erreurs. Afin de favoriser une prise de conscience relative à l'importance de modifier les pratiques d'autocorrection, nous avons listé les fréquences d'erreurs indiquées sur le tome 2 des Chroniques de mon introspection et nous avons également signalé à chacun la moyenne, à jour, de ses fréquences d'erreurs. Ensuite, des conseils personnalisés étaient sommairement prodigués. Précisons que nos hypothèses et recommandations étaient inspirées des concepts et des notions formant notre cadre de référence. Suivait une description sommaire de l'approche personnalisée se trouvant au verso du document. Celle-ci se présentait sous la forme d'un tableau comportant trois colonnes et un nombre de lignes variables, selon le nombre d'étapes de révision indiquées pour chaque sujet. Dans tous les cas, la deuxième colonne du tableau exposait le ou les buts des actions proposées dans la troisième colonne. Dans cette dernière, les gestes à poser sont énumérés pour chaque étape. Lorsque pertinent, il y a des références aux fiches de notre méthode d'autocorrection linguistique. Étant donné les éléments composant notre cadre de référence, une constante s'imposait : à chacune des étapes, il était suggéré d'effectuer une nouvelle lecture de la rédaction en cours d'autocorrection. Finalement, afin qu'il soit perçu comme un document important, nous l'avons imprimé en couleur et placé dans une pochette protectrice transparente.

2.3.2.3 Utilisation préconisée de la méthode d'autocorrection. La méthode d'autocorrection a été sommairement présentée aux élèves lors du cours précédant celui où les 100 minutes étaient consacrées à l'autocorrection de la première dissertation critique. À la demande des élèves, qui se montraient curieux à l'égard du contenu de notre recherche développement, nous avons commencé par un exposé résumant, tout en le vulgarisant, le fonctionnement de la mémoire. De façon plus précise, nous leur avons expliqué que c'est au moyen de la cognition que les informations sont traitées dans la mémoire. Les activités de la métacognition (v. p. 40) leur ont par la suite été globalement décrites. Une fois ces éclaircissements fournis, nous avons précisé que la

méthode d'autocorrection comportait deux documents, dont un contenant des fiches grammaticales.

Au cours suivant, c'est-à-dire au tout début des 100 minutes dédiées à l'autocorrection de la dissertation critique 1, nous avons remis, à chaque sujet, son document contenant son approche personnalisée (v. Annexe F, p. 193) et nous lui avons demandé de le lire. Quelques minutes plus tard, nous avons distribué à tous le Document 1, puis nous avons utilisé quelques instants pour lire les consignes une à la fois, afin que les élèves y inscrivent leurs renseignements personnels. Le cas échéant, nous avons répondu à leurs questions. Par la suite, nous avons distribué et présenté le Document 2. Les consignes se trouvant sur les deux premières pages de ce document ont été lues et les élèves ont répondu à la première question. Ensuite, nous avons exposé le fonctionnement d'une fiche, en en prenant une en exemple. Nous avons ainsi précisé aux élèves que chaque fiche correspond à une relecture de leur texte, au cours de laquelle ils ne se concentreront que sur un seul aspect grammatical, en l'occurrence celui sur lequel porte la fiche. Ils ont été avisés qu'il était possible qu'ils aient besoin des six fiches, mais qu'il serait étonnant qu'ils aient le temps de toutes les traiter, d'où l'importance de respecter la liste des erreurs à corriger en priorité, laquelle a été établie dans le Document 1. Chacune des trois étapes, c'est-à-dire la « Préparation », la « Réalisation » et l'« Évaluation », a été expliquée et les élèves ont été avertis qu'il était important de ne pas en sauter une. De même, il était crucial de suivre les flèches, même si certaines parties pouvaient paraître difficiles. En effet, autocorriger ses erreurs nécessite d'utiliser des connaissances grammaticales, mais l'objectif n'était pas de réviser l'ensemble des règles de la grammaire : il importait plutôt d'utiliser de façon fonctionnelle les connaissances grammaticales de base. D'ailleurs, les élèves ont été invités à exploiter leurs notes de cours ainsi que leurs ouvrages de référence, en particulier leur grammaire, puisque la correction ne portait que sur la langue.

Effectivement, même si le texte ne pouvait être modifié, une phrase pouvait l'être et, au besoin, les élèves pouvaient utiliser les espaces entre les lignes de leur cahier de rédaction, qui avait été imprimé à double interligne pour eux et à quadruple

interligne pour les sujets de la recherche. Chaque correction devait être réalisée avec un crayon d'une couleur différente de celle du texte rédigé. Ils ont également été informés du fait que l'enseignante était à leur disposition pour les accompagner dans leur processus d'autocorrection, d'apprentissage ou de consolidation des notions grammaticales. L'enseignante s'est en outre montrée très ouverte à la réception de commentaires ou de critiques en lien avec la méthode d'autocorrection : le verso de chaque page était réservé à cette fin. Finalement, l'enseignante a demandé que chacun travaille en silence, car la révision et l'autocorrection sont des tâches très exigeantes et elles requièrent beaucoup de concentration. Malgré cela, elle leur a promis qu'elle irait les voir à tour de rôle afin de s'assurer qu'ils ne rencontraient pas de problème, ni avec la méthode d'autocorrection, ni avec les notions grammaticales. Ils ont aussi été mis au courant que les échanges avec les sujets seraient enregistrés. Vers la fin du cours, lorsque les élèves quittaient la classe, l'enseignante s'est assurée que chacun avait répondu aux deux dernières questions se trouvant sur le Document 2.

Plus tard dans la session, quand 100 minutes ont été dédiées à l'autocorrection linguistique de la seconde dissertation critique, l'enseignante avait apporté les documents de la méthode d'autocorrection, mais elle ne les a pas offerts aux élèves : elle leur a seulement remis leur dissertation. Au bout de quelques minutes, plusieurs élèves se sont mis à les demander, si bien que, peu après, la grande majorité des élèves avait reçu, à leur demande, leur méthode d'autocorrection. Quant à eux, tous les sujets l'ont rapidement demandée. Aucune autre explication n'a été nécessaire.

2.3.3 Seconde phase d'analyse et d'utilisation des données. Si l'automne 2015 a été intensément consacré à la création d'outils de collecte de données et à la mise à l'essai de notre dispositif pédagogique, 2016 et les années suivantes ont été marquées par des problèmes de santé récurrents qui ont ralenti notre travail d'analyse des données. De plus, la nature même du type de recherche que nous avons choisi, en l'occurrence la recherche développement, ainsi que les résultats du troisième tome des Chroniques de mon introspection, nous ont conduite à modifier nos perspectives : « il importe de conserver à l'esprit que l'itération est indissociable d'un [...] projet de

développement et que des aller-retour (*sic*) constants se font entre les diverses étapes proposées dans le modèle [de recherche développement] » (Harvey et Loiselle, 2009, p. 113). C'est pourquoi nous avons retouché le premier, mais surtout le deuxième chapitre du présent essai, notamment de manière à faire davantage ressortir l'importance du rapport à l'écrit, ce dont nous avons commencé à prendre conscience lors de nos observations en classe, après l'analyse des résultats du premier tome des Chroniques de mon introspection, tel que le souligne notre journal de bord. Cette évolution a provoqué une véritable réflexion nous ayant menée à élargir notre quatrième objectif spécifique, qui se lisait auparavant comme suit : « Vérifier que la méthode d'autocorrection permet à des élèves du cours Littérature québécoise de corriger des erreurs dans leurs textes ». Nous en avons étendu la portée, de manière à inclure la stratégie pédagogique adoptée au cours de l'autocorrection linguistique des élèves. Notre objectif 4 se formule désormais comme suit : « Évaluer la contribution de la méthode d'autocorrection et d'autres facteurs de la stratégie pédagogique à la correction des erreurs effectuée par les élèves dans leurs textes ».

En 2017, afin de vérifier l'atteinte de cet objectif, il s'avérait impératif de déterminer l'angle sous lequel nous allions analyser les informations provenant de nos instruments de collecte de données. Nous avons d'abord exploré, sans résultats significatifs, la piste des occurrences de la métalangue dans les extraits codés. Puis, n'ayant pas de méthode d'analyse prédéterminée, nous avons choisi d'examiner les données d'un sujet à la fois, afin de tracer le portrait de son cheminement. Cette procédure d'analyse, qui se développait au fil de l'étude des données, a été considérée comme une « préanalyse » dans le cadre de ce que nous avons appelé « l'approche par sujets ». Pour concrétiser cette dernière, nous avons limité le nombre de participantes et de participants. En révisant les transcriptions d'enregistrements de même que nos notes d'observation, tenues dans notre journal de bord, nous avons observé que, parmi les neuf sujets, cinq d'entre eux ont eu la possibilité d'utiliser les fiches d'autocorrection lors de la révision des deux dissertations et qu'ils les ont utilisées à l'une ou l'autre ou aux deux occasions. Kaleb était le seul représentant de la catégorie

« qualité moyenne du français écrit ». Vu qu'il n'était pas possible de choisir un autre sujet de ce groupe, nous avons décidé d'en sélectionner un seul autre par catégorie. Nous avons opté pour l'élève le plus faible de sa catégorie, c'est-à-dire Dolores (« bonne qualité du français écrit ») et Noémie (« mauvaise qualité du français écrit »).

En 2018, en guise de « préanalyse », nous nous sommes donc penchée sur le cheminement de Noémie, le sujet le plus faible, de manière à dresser le portrait de son parcours. La présentation globale de ses performances met en évidence sa progression en termes d'erreurs linguistiques. Ses fréquences d'erreurs résultent d'une analyse quantitative de celles laissées sur son test de classement ainsi que sur ses deux dissertations critiques. Ces données ont été croisées avec celles consignées sur le troisième tome des Chroniques de mon introspection. Les trois rédactions ont ensuite été l'objet d'une autre analyse quantitative, puisque nous avons fait le décompte des erreurs en les classant par catégories grammaticales, de même qu'en distinguant le nombre de corrections effectuées avant la première remise de chaque texte, puis celui réalisé pendant l'ajout des 100 minutes de révision. Par la suite, nous avons mené une analyse fine de la nature et de la qualité de la révision effectuée sur la première dissertation. Pour ce faire, nous avons produit une analyse de contenu à partir des transcriptions d'enregistrements codées de même qu'une analyse génétique (Fabre-Cols, 2004) de la première dissertation. Les renseignements obtenus ont été triangulés avec ceux inscrits sur le questionnaire accompagnant la méthode d'autocorrection, dont il sera question au chapitre 4, et, parfois, avec les notes contenues dans notre journal de bord. Ces informations ont également été mises en relation avec celles composant notre cadre de référence, en particulier le modèle de révision d'un texte conçu par Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47), ainsi qu'avec le document contenant l'approche personnalisée (v. Annexe F, p. 193) remis à chaque sujet par la chercheuse, la méthode d'autocorrection (v. Annexe E, p. 183) et la Grille de consignation des erreurs dans les textes. Compte tenu du caractère novateur et de la richesse du portrait développé, la « préanalyse » a pris le statut d'analyse, c'est-à-dire que la démarche suivie s'est trouvée validée et qu'elle a été utilisée pour la deuxième dissertation de

Noémie de même que pour les autres sujets choisis, en l'occurrence Kaleb et Dolores. En définitive, le parachèvement des trois portraits, qui seront exposés au chapitre 4, a fait ressortir le fait que la saturation des données était atteinte et qu'il devenait inutile de procéder à une seconde « préanalyse ».

2.4 L'éthique de la recherche

Pour mener à bien notre projet, nous devions, comme expliqué dans la section 2.1 du présent chapitre (v. p. 64), recruter neuf sujets. Nous avons d'abord contacté le directeur des études du Cégep de Sept-Îles, qui est responsable de l'éthique de la recherche. En mars 2015, nous lui avons transmis une demande de certification éthique et nous avons sollicité l'autorisation d'effectuer notre mise à l'essai dans notre cours Littérature québécoise, prévu à notre tâche de l'automne 2015. Le formulaire que nous lui avons remis (v. Annexe G, p. 199) respectait la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Sept-Îles (2010). Un comité d'éthique de la recherche a été formé le 7 mai 2015. Notre demande de certification éthique (v. Annexe H, p. 204) a été approuvée le 12 mai 2015, soit quelques mois avant que nous procédions au recrutement des sujets. Nous avons également sollicité l'Université de Sherbrooke afin qu'elle approuve notre projet. La certification éthique (v. Annexe I, p. 205) nous a été transmise le 21 août 2015.

En septembre 2015, nous avons expliqué notre recherche aux élèves de nos groupes et nous les avons informés que nous souhaitions recruter neuf participantes et participants. Nous leur avons ensuite expliqué le déroulement prévu de l'expérience et nous leur avons précisé que celle-ci s'intégrait au cours Littérature québécoise. Ils ont également été informés du fait que l'une de leurs rédactions serait, avec leur consentement écrit (v. Annexe A, p. 164), utilisée pour repérer des candidates et des candidats et que ces derniers seraient contactés afin que nous leur proposons de participer à la recherche. Nous sommes ensuite entrée en contact avec neuf élèves, qui ont accepté de prendre part à nos travaux. Au moyen du formulaire de consentement, ils ont notamment été informés du fait que leur participation à la recherche ne

constituait pas une manière de s'attirer des faveurs, telles qu'une correction tendancieuse de leurs travaux et examens. Le formulaire de consentement (v. Annexe B, p. 167) précisait également que chaque sujet était libre de participer ou non et de se retirer en tout temps sans avoir à motiver sa décision ni à subir un préjudice, de quelque nature soit-il. La décision de participer ou non à cette étude n'affectait en rien les services reçus. Enfin, lorsque Gabrielle a quitté le Cégep de Sept-Îles pour des raisons de santé, Isabelle a été recrutée selon la même procédure, tel que décrit dans la section 2.1 (v. p. 67).

En ce qui concerne le respect de la dignité humaine, celui-ci se traduit dans les attitudes et les gestes posés. En ce sens, nous avons traité les participantes et participants avec égards et considération, et ce, peu importe leur âge, leur sexe, leur apparence physique, leurs valeurs personnelles ou culturelles, leur origine ethnique, etc. Une participante ou un participant qui aurait eu l'impression que nous lui manquions de respect – ou pour toute autre raison – était libre d'exprimer ses sentiments et, si le sujet le jugeait nécessaire, de consulter le responsable de la Direction des études du Cégep de Sept-Îles ou de se retirer du projet de recherche.

Par ailleurs, les Chroniques de mon introspection ont été utilisées par tous les élèves, en salle de classe. Pour ce qui est des autres outils de collecte de données, ils n'impliquaient pas de travail ni d'heures supplémentaires pour les sujets. Il s'agissait là des inconvénients les plus prévisibles. Effectivement, assister aux cours s'avérait aussi peu risqué que participer à la recherche, si bien que les risques étaient minimaux et ne dépassaient pas les avantages escomptés. Vu que le thème de la recherche n'est pas de nature sensible, les risques psychologiques étaient peu probables. En ce qui concerne les risques sociaux, la confidentialité totale est assurée par la chercheuse, qui est la seule à avoir accès aux informations pouvant porter préjudice aux participantes et participants. En outre, le cas échéant, les professionnels des Services aux étudiants pouvaient apporter de l'aide aux participantes et participants qui en auraient manifesté le besoin : la technicienne en service social aurait pu, par exemple, aider une personne qui vivait des moments d'insécurité occasionnés par son incapacité à compléter les

Chroniques de mon introspection, ce qui n'est cependant pas arrivé. Mentionnons finalement que nous n'avons pas offert de compensation aux participantes et participants, auprès desquels nous nous sommes toutefois engagée à les tenir informés de l'issue du projet de recherche.

Quant aux données recueillies, elles ont, tel que précisé dans la section 2.1 (v. p. 65), été traitées de manière confidentielle et elles ont été dépersonnalisées lors de la transmission au directeur d'essai, comme elles l'ont été dans les troisième et quatrième chapitres, de manière à protéger l'anonymat des participantes et participants. Toutes les informations sont de plus conservées dans un classeur à clapets verrouillé. Les données brutes seront détruites, au plus tard en 2021, au moyen d'une déchiqueteuse ou elles seront supprimées de tous nos appareils informatiques. Les autres données seront conservées et pourront éventuellement servir à d'autres recherches. Les fichiers électroniques sont protégés par un mot de passe.

Les avantages de la recherche sont supérieurs, en qualité et en nombre, aux désavantages, notamment en raison du fait que la méthode d'autocorrection linguistique a été intégrée au cours Littérature québécoise, auquel la population ciblée était inscrite, et parce que, en tant que chercheuse, nous devons composer avec notre objectif principal d'enseignante, qui demeurerait prioritaire, en l'occurrence celui de favoriser, chez chaque élève, l'intégration d'éléments de compétence conduisant à la réussite du cours.

Nous visons, par cette recherche, un objectif de bienfaisance. En effet, non seulement les participantes et participants en ont retiré un bénéfice, car ils ont appris à mieux connaître leurs processus métacognitifs et à commettre moins d'erreurs de français, mais, en outre, la population cible a sensiblement profité des mêmes bénéfices. Par ailleurs, les sujets ont participé à l'avancement des connaissances scientifiques.

Nous sommes consciente du conflit d'intérêts qu'a occasionné notre double rôle : celui d'enseignante et celui d'étudiante à la maîtrise réalisant une recherche.

Toutefois, le respect des règles éthiques énumérées précédemment et l'étroite collaboration avec le directeur d'essai ont aidé à éviter les écarts de conduite en matière d'éthique. En outre, nous avons occasionnellement consacré un peu de temps aux sujets afin de leur expliquer, puis leur rappeler nos deux rôles. Nous expliquions chacune de nos fonctions, informions les élèves de leurs droits, de leurs recours et nous accueillions leurs commentaires et critiques. Par ailleurs, notre souhait de contribuer à l'accroissement des connaissances des chercheurs du monde de l'éducation nous amènera à remettre gracieusement une version électronique de notre essai au Centre de documentation collégiale, hébergé par le Cégep André-Laurendeau. Enfin, nos objectifs de chercheuse s'avéraient compatibles, voire complémentaires à ceux que nous poursuivions en tant qu'enseignante.

2.5 La rigueur et la scientificité de la recherche

En recherche qualitative, plusieurs critères assurent la rigueur et la scientificité d'une recherche : la crédibilité, la confirmation, la fiabilité et la transférabilité (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Les paragraphes qui suivent exposent la façon dont ces critères ont été respectés.

Comme nous avons accompagné les participantes et les participants pendant toute la session d'automne 2015, dans le cadre du cours Littérature québécoise, nous avons acquis une connaissance fine de l'échantillon ainsi que du contexte dans lequel il évolue : « La présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Les perceptions, les opinions et les commentaires émis par les sujets et se retrouvant dans nos transcriptions d'enregistrements de même que ceux que nous consignions dans le journal de bord de la chercheuse ont assuré l'interprétation cohérente du processus, puisque des points de vue communs sont ressortis. Notre présence parmi les participantes et participants nous a en outre amenée à ajuster continuellement les paramètres du projet de recherche. En ce qui concerne l'échantillonnage, le choix des sujets s'est effectué « sur la base de critères précis, afin que les éléments soient

représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). Enfin, la triangulation, « une stratégie de mise en comparaison de données obtenues à l'aide de deux sources ou plus en vue d'accroître la fidélité des données et des conclusions » (Reidy et Mercier, 1996, cités par Fortin et Gagnon, 2016, p. 31), a favorisé la « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 141).

En ce qui concerne la fiabilité, dont il a rapidement été question dans les sections 2.2 (v. p. 70) et 2.3 (v. p. 79), ajoutons qu'elle a d'abord été garantie par le fait que les paragraphes formatifs, qui ont servi à former trois sous-groupes de sujets potentiels, ont, à l'instar des deux dissertations, été numérisés et corrigés en une seule séance. De plus, nous en avons effectué une double correction et notre directeur d'essai les a corrigés de son côté, de manière à nous assurer que toutes les corrections étaient équivalentes. Pour leur part, les deux dissertations ont été numérisées deux fois : l'une avant et l'autre après leur évaluation. Pour ce qui est du journal de bord de la chercheuse, certains extraits ont été soumis au directeur d'essai; auparavant, nous avons vérifié l'exactitude des renseignements colligés, et ce, au moyen d'une relecture régulière et peu distancée des notes. Les enregistrements, eux, ont été intégralement transcrits et réécoutés pour fin de contrevérification dans une période relativement longue (décembre 2015 à mars 2016), mais précisons que nous étions très concentrée sur cette tâche puisque, étant donné que nous enseignons à temps complet, il s'agit de la seule activité de recherche effectuée pendant ces mois. Quant aux codes ajoutés aux transcriptions d'enregistrements, ils ont fait l'objet d'une validation du codage. Concernant les trois tomes des Chroniques de mon introspection et la méthode d'autocorrection, les copies originales ont été récupérées, puis numérisées. Enfin, tous les outils que nous avons utilisés, que ce soit la Grille de consignation des erreurs dans les textes, les trois tomes des Chroniques de mon introspection (v. Annexe C, p. 168), le document contenant l'approche personnalisée remis à chaque sujet (v. Annexe F, p. 193) ou la méthode d'autocorrection (v. Annexe E, p. 183), ainsi que les étapes que nous avons parcourues ont d'abord été validés par notre directeur d'essai.

Bien qu'elle se soit déroulée dans un contexte spécifique, nous estimons que notre recherche possède un caractère transférable. En effet, peu importe leur ordre d'enseignement et même leur matière, les enseignantes et les enseignants auraient avantage à considérer les facteurs cognitifs et métacognitifs des élèves. En outre, tel que nous l'avons démontré, il est non seulement possible de revoir l'organisation d'un cours comme Littérature québécoise pour accorder davantage de place à l'autocorrection linguistique, mais il appert également que les outils que nous avons développés s'intègrent dans une stratégie pédagogique axée sur les apprenantes et les apprenants de même que sur leurs modes d'apprentissage.

Somme toute, la mise à l'essai des Chroniques de mon introspection succède à une rigoureuse préparation. L'expérience s'inscrit dans une recherche développement, de nature qualitative. La conception et la mise au point de notre méthode d'autocorrection linguistique singularisent notre essai, qui rejoint le pôle de recherche relatif à l'innovation pédagogique. Cependant, une chercheuse ou un chercheur du monde de l'éducation ne peut guère progresser si des sujets n'acceptent généreusement de participer à son aventure. La technique de l'échantillonnage par choix raisonné nous a amenée à sélectionner les participantes et les participants principalement en fonction du nombre d'erreurs linguistiques qu'ils n'avaient su repérer sur leur copie. À l'instar de leurs camarades de classe, ils ont exploité les Chroniques de mon introspection. Ils ont également accepté que nous les enregistrions et que nous nous penchions sur leurs rédactions. Toutes ces données ont été mises en relation avec les nôtres, c'est-à-dire celles consignées dans notre journal de bord de chercheuse, puis la triangulation des données a orienté les conclusions à envisager, lesquelles seront présentées au chapitre suivant. De plus, le fait que nous ayons développé une bonne connaissance des sujets garantit, entre autres, la crédibilité de la recherche. La rigueur que nous nous imposons tout au long de la recherche ainsi que les techniques d'analyse, conjuguées à une étroite collaboration avec le directeur d'essai, assurent la fiabilité et la confirmation des résultats. Finalement, même si elle n'implique qu'un petit nombre de sujets, la mise à l'essai des Chroniques de mon introspection et de la stratégie pédagogique

d'accompagnement génèrent des connaissances très riches, qu'il est possible de transférer dans d'autres cours et même d'autres milieux.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Parfois, « l'expérience est une *observation provoquée dans le but de faire naître une idée* » (Bernard, 1966, p. 51. Italique de l'auteur). Écrite en 1865 par un homme de science, cette assertion se prête bien à notre recherche développement. Effectivement, dans le cadre de celle-ci, nous avons, surtout par l'intermédiaire du journal de bord de la chercheuse et des deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection, observé le comportement des participantes et des participants en situation d'autocorrection linguistique, de même que leurs forces et leurs faiblesses en français écrit. L'examen des données ainsi collectées nous a amenée à raffiner l'idée que nous nous faisons d'une méthode d'autocorrection, puis à travailler pour qu'elle voie le jour. Si celle-ci constitue pour nous un accomplissement, il n'en demeure pas moins que son exploitation, en classe, a généré une quantité de données, dont le traitement et l'analyse ont été décrits au chapitre précédent. Les résultats qui en ont découlé seront présentés ici, puis la validation des objectifs viendra clore ce chapitre.

1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tous les sujets ont tiré profit du temps qui leur a été accordé pour autocorriger leurs dissertations. Par contre, malgré toutes les consignes qui leur ont été transmises, que ce soit lors de la présentation de la méthode d'autocorrection ou par l'intermédiaire du document contenant l'approche personnalisée (v. Annexe F, p. 193) remis à chacun d'eux, les élèves ont procédé à l'autocorrection linguistique de leurs textes en faisant leurs propres choix. Les lignes qui suivront permettront de retracer le parcours des trois sujets retenus pour l'analyse des résultats. Ces derniers prendront la forme d'un compte rendu de l'utilisation réelle de la méthode d'autocorrection pendant les séances d'autocorrection linguistique. Pour ce faire, il sera question du cheminement de Noémie, de celui de Kaleb et de celui de Dolores. Précisons que l'analyse de ces

parcours individuels sera alimentée par l'ensemble des données obtenues pendant toute la mise en œuvre de notre dispositif pédagogique.

1.1 Le portrait du parcours de Noémie

La fréquence d'erreurs de Noémie est passée de 1 erreur aux 9 mots, lors du test de classement, à 1 erreur aux 27 mots, à l'occasion de sa première dissertation critique, une rédaction beaucoup plus longue et complexe. Dans le tome 3 des Chroniques de mon introspection, Noémie affirme ne pas avoir révisé ses deux dissertations de la même manière et elle croit que, comparativement au travail effectué en début de session, elle révise mieux ses productions écrites à la fin de la session. De fait, sa seconde dissertation comporte 1 erreur aux 42 mots. Le Tableau 7 (v. p. 103) présente sa performance à l'occasion des trois productions écrites ayant fait l'objet d'une collecte de données, c'est-à-dire son test de classement, sa première et sa seconde dissertation critique. La colonne de gauche rassemble les caractéristiques des rédactions et du travail d'autocorrection effectué par Noémie. Elle précise également les types d'erreurs que l'élève a commises.

Son test de classement, c'est-à-dire un paragraphe de développement, comporte 160 mots ($160 \text{ mots} / 17 \text{ erreurs} = 1 \text{ erreur aux } 9 \text{ mots}$). Parmi ses erreurs, 5 concernent la ponctuation, tandis que 4 autres relèvent du choix de vocabulaire.

Sa première dissertation critique compte 1297 mots ($1297 \text{ mots} / 47 = 1 \text{ erreur aux } 27 \text{ mots}$). La version remise à l'enseignante en vue de la correction sommative contient notamment 12 erreurs de ponctuation, 6 relatives aux choix lexicaux et 15 erreurs de syntaxe.

Quant à sa deuxième dissertation critique, elle est composée de 1186 mots ($1186 \text{ mots} / 28 = 1 \text{ erreur aux } 42 \text{ mots}$), soit 111 mots de moins que sa première dissertation critique (pour la raison indiquée au chapitre 3, p. 76). Noémie y a laissé 9 erreurs de ponctuation, 3 erreurs relatives à l'orthographe lexicale, 5 en lien avec la

syntaxe, 5 autres en ce qui a trait au vocabulaire et 6 relevant du texte (2 pronoms, 1 déterminant, 1 temps de verbe, 2 marqueurs de relation).

Tableau 7
Sommaire des corrections et des erreurs
dans les principales productions écrites de Noémie

	<i>Test de classement</i>	<i>Dissertation critique 1</i>	<i>Dissertation critique 2</i>
<i>Date de la production écrite</i>	2015-09-18	2015-10-30	2015-12-3
<i>Nombre de mots¹</i>	160	1297	1186
<i>Corrections effectuées avant la 1^{re} remise</i>	n. d. ²	29	55
<i>Corrections effectuées pendant l'ajout de 100 min de révision</i>	s. o. ²	18	18
<i>Total des corrections</i>	n. d.	47	73
<i>Fréquence des modifications apportées à la production écrite</i>	n. d.	1/28 mots	1/16 mots
<i>Fréquence d'erreurs</i>	1/9 mots	1/27 mots	1/42 mots
<i>Ponctuation</i>	5	12	9
<i>Syntaxe</i>	1	14	5
<i>Vocabulaire</i>	4	6	5
<i>Texte</i>	3	5	6
<i>Orthographe grammaticale</i>	4	7	0
<i>Orthographe lexicale</i>	0	3	3
<i>Total des erreurs</i>	17	47	28

¹ Sauf mention contraire, toutes les unités du tableau correspondent à des fréquences brutes.

² n. d. signifie « non disponible » et s. o. « sans objet ».

1.1.1 Première dissertation critique. Comme demandé, l'élève n'a pas rédigé de brouillon, si bien que ses dissertations critiques portent la marque d'ajouts et de ratures. Ces dernières révèlent qu'elle a procédé à 29 corrections avant de remettre sa première dissertation critique. De ce nombre, 11 trahissent une vision superficielle, et parfois même esthétique de l'autocorrection (calligraphie, allongement d'un espacement,

utilisation d'un synonyme bien qu'il y ait absence de répétition, remplacement des guillemets anglais par des guillemets français, etc.). Cela correspond peu à la perception de l'élève qui, sur l'outil de métacognition accompagnant la méthode d'autocorrection, évalue avoir repéré et corrigé 6 erreurs linguistiques lorsqu'elle a révisé sa dissertation. Dans les faits, sa copie porte la trace de 18 corrections linguistiques, mais, à l'instar des autres corrections, certaines ont pu être effectuées en cours de rédaction. Elles concernent l'utilisation des pronoms (3), la syntaxe (4), l'orthographe grammaticale (6) et lexicale (3), de même que la ponctuation (2).

Tel que noté dans notre journal de bord, Noémie a utilisé les 100 minutes supplémentaires accordées aux élèves pour corriger leurs erreurs à l'aide de la méthode d'autocorrection. Elle révisé alors la ponctuation dans son texte. Elle s'intéresse en particulier aux virgules accompagnant les marqueurs de relation, à celles qui précèdent certaines conjonctions et à celles qui encadrent les groupes de mots pouvant être déplacés ou effacés de la phrase. Ses propos traduisent la nature des opérations auxquelles elle procède, lesquelles se rapportent à la cognition et, de façon plus spécifique, à ses connaissances grammaticales ainsi qu'aux stratégies grammaticales qu'elle emploie. Dans les 11 extraits répertoriés, elle n'utilise la métalangue qu'à trois occasions : aux autres moments, elle fait appel au vocabulaire qui lui est familier (par exemple : « si tout est bien posé⁹ », « les petits mots genre que je peux pas mettre ou je peux mettre une virgule avant »). Vu que ses connaissances grammaticales sont fragmentaires, sa mémoire à long terme et sa mémoire de travail sont simultanément sollicitées : « je regarde [la fiche] [...] pis je regarde aussi avec [la grille de codes d'erreurs linguistiques] [...] si j'ai oublié de quoi je retourne regarder ». Cependant, les opérations métacognitives ne sont pas concernées, Noémie n'ayant pas atteint le stade de la compréhension des stratégies qu'elle emploie.

D'ailleurs, après la correction finale, il ressort que 4 des 6 erreurs de virgules entourant des groupes de mots découlent d'une mauvaise compréhension de la

9 Toutes les citations des sujets sont verbatim et aucune correction n'a été effectuée.

manipulation syntaxique : Noémie tente de « couper pour [...] inverser », associant alors deux manipulations syntaxiques, alors que, dans les 4 cas concernés, seul l'effacement permet de vérifier la nécessité d'employer la double virgule pour encadrer des groupes de mots pouvant être retirés de la phrase sans en affecter la syntaxe. Par ailleurs, les 2 autres erreurs auraient pu être évitées, car leur contexte syntaxique est le même que celui décrit par Noémie. Les connaissances grammaticales limitées de Noémie sont responsables des erreurs de virgules qui encadrent des groupes de mots ainsi que de celles qui succèdent à un marqueur de relation, ce qui confirme que son processus d'autocorrection repose en grande partie sur ses opérations cognitives, qu'elle ne remet aucunement en question, à l'instar des termes qu'elle utilise, puisqu'elle n'intègre pas la métalangue à ses propos, bien que l'enseignante le fasse lorsqu'elle échange avec Noémie. Cette dernière marie donc connaissances et stratégies cognitives, tel que l'ont représenté Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) dans leur schéma.

Lors de son test de classement, Noémie n'avait pas fait d'erreur de virgule en lien avec les marqueurs de relation. Malgré cela, pendant sa première dissertation, elle s'est concentrée sur cet aspect. Par contre, en ce qui concerne 2 de ses 4 erreurs, un groupe de mots non grammaticalisés, et non un marqueur de relation, précède le sujet de la phrase. Ses 2 autres erreurs dépendent de connaissances plus approfondies de la grammaire : Noémie a inséré une virgule devant le sujet d'une phrase subordonnée complétive (par exemple : « Il ressort que,* les deux personnages survivants vivent un chagrin insoutenable »). Elle a donc abusivement généralisé l'application de la règle. Ici encore, le travail métacognitif est absent, au profit des tâches purement cognitives. Quant à elles, les erreurs typographiques et celles liées à l'utilisation d'une conjonction de coordination ont toutes été évitées, ainsi que ce fut également le cas lors du test de classement. En résumé, Noémie s'est penchée sur des types d'erreurs qu'elle n'avait pas commises dans son test de classement et qui n'ont pas été spécifiquement ciblées dans le document contenant l'approche personnalisée (v. Annexe F, p. 193), lequel a été remis par la chercheuse. Cette initiative personnelle pourrait être liée à l'aspect

environnemental décrit par Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47), étant donné l'importance que Noémie accorde à sa rédaction.

Par l'intermédiaire de la méthode d'autocorrection, l'enseignante avait suggéré à Noémie de procéder à une première relecture de son texte, afin de confirmer son choix de vocabulaire. La relecture de sa dissertation critique l'amène plutôt à se concentrer sur la troisième étape, c'est-à-dire à réviser sa ponctuation et, au passage, à vérifier son choix de vocabulaire. Elle ne respecte donc pas les consignes consistant à ne vérifier qu'un seul aspect à la fois et à examiner la ponctuation seulement après que le vocabulaire ait été confirmé (première étape) et que la syntaxe ait été corrigée (deuxième étape). En d'autres termes, elle choisit elle-même les étapes à travailler et l'ordre dans lequel elle les aborde. Elle inspecte alors à la fois la ponctuation et le choix de vocabulaire. Sa démarche met en évidence sa capacité de discernement, laquelle est confirmée par ses dires, puisque 8 extraits réfèrent à des opérations cognitives et 8 autres à des stratégies métacognitives. Qui plus est, Noémie est consciente qu'un changement interne, c'est-à-dire une modification de sa démarche habituelle, s'avère difficile, même à verbaliser : « mon cerveau est comme pas capable de faire ce... ». Son activité métacognitive l'amène à prendre le temps de s'arrêter et à se parler à elle-même, avec la deuxième personne du singulier : « Genre dès que je vois d'autre chose je me dis "ben là Noémie t'aurais dû mettre ça" pis... ». Cela révèle qu'elle perçoit bien qu'elle dispose de ressources internes, distinctes des ressources externes qui lui sont offertes, telles les fiches de la méthode d'autocorrection, qui « fonctionne[nt] bien », selon elle. Toutefois, si elle se fie à la méthode d'autocorrection, elle se montre hésitante lorsqu'elle avoue ne pas respecter les consignes qui lui ont été données : « Ouais je sais pas si c'est la meilleure des solutions ». D'ordre métacognitif, cette réflexion, portant sur l'évaluation de sa stratégie cognitive, traduit le fait qu'un changement de stratégie interne s'avère plus difficile à adopter que l'utilisation d'une nouvelle ressource externe. Ainsi, en ce qui concerne sa stratégie globale d'autocorrection, Noémie effectue des opérations de gestion et de vérification, qui relèvent de la métacognition. Bien qu'elle ne le formule pas clairement, Noémie

travaille conjointement l'aspect textuel et l'aspect linguistique au moyen de sa mémoire à long terme et de sa mémoire de travail, tout en tenant compte de son environnement, comme l'ont illustré Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47). D'ailleurs, 7 des 8 extraits qui concernent la métacognition sont situés à compter du deuxième tiers de l'échange. Au cours de la courte discussion, Noémie a donc spontanément manifesté une perspective étroite de son processus d'autocorrection, puis elle en a eu une vision d'ensemble.

Concrètement, en ce qui a trait au choix du vocabulaire, Noémie a corrigé 6 erreurs et elle en a laissé 6 dans sa dissertation critique. Elle en a donc corrigé la moitié. Parmi celles qu'elle n'a pas retouchées, il s'agit, dans 5 cas, d'un verbe dont le sens ne convient pas au contexte, la dernière erreur touchant un nom. Ce sont des mots que l'élève n'utilise sans doute pas quotidiennement : le contexte de la dissertation critique en a dicté le choix de la moitié, alors que l'autre moitié est en lien avec l'œuvre à l'étude, ce qui correspond au volet Environnement décrit par Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47). Noémie n'a pas précisé avoir utilisé un dictionnaire, qui lui aurait certes été utile pour éviter ces erreurs, révélant du même coup ne pas avoir exploité toutes les stratégies métacognitives disponibles dans sa mémoire à long terme.

En fait, Noémie utilise deux outils externes pendant son autocorrection : la méthode d'autocorrection et la Grille de consignation des erreurs dans les textes. Elle mémorise les notions grammaticales et se réfère aux documents en cas d'oubli. Noémie estime que la méthode d'autocorrection est facile à utiliser et qu'elle l'aide dans sa démarche d'autocorrection. Ainsi, toujours en évitant la métalangue, Noémie explique qu'elle exploite les stratégies métacognitives dont elle dispose et qui sont en lien avec ses connaissances grammaticales : « pis je regarde aussi avec euh... [...] comme les trois trucs que il y allait vraiment pas dans tout la grille là ». Elle décrit le processus d'autorégulation qu'elle a développé : « mon cerveau est comme pas capable de faire ce... [...] genre dès que je vois autre chose je me dis “ah ben là Noémie t'aurais dû mettre ça pis...” ». De plus, elle évalue ses stratégies métacognitives : « ouais je sais pas si c'est la meilleure des solutions ».

Au terme de cette période d'autocorrection, Noémie a rempli l'outil de métacognition accompagnant la méthode d'autocorrection. Elle estimait alors avoir corrigé environ 20 erreurs linguistiques. Sa perception est assez juste, sa copie portant la trace de 18 corrections, 8 en lien avec la ponctuation, dont 7 sont correctes, et 6 avec le vocabulaire, soit les aspects sur lesquels elle s'est concentrée. Par contre, cette fois-ci, Noémie a identifié et remplacé des mots dont le sens était inapproprié. Enfin, 2 erreurs touchaient la syntaxe, 1 l'orthographe lexicale et 1 organisateur textuel a été ajouté.

La méthode d'autocorrection, ainsi que la Grille de consignation des erreurs dans mes textes, ont permis à Noémie de rendre un texte comportant moins d'erreurs de français, en particulier en ce qui a trait aux types d'erreurs sur lesquelles elle s'est concentrée. Toutefois, l'analyse de ses textes trahit les lacunes de ses connaissances grammaticales. Malgré tout, l'approche personnalisée conçue pour Noémie (v. Annexe F, p. 193), la méthode d'autocorrection et la Grille de consignation des erreurs dans mes textes ont amené l'élève à s'interroger sur sa démarche d'autocorrection et même à évaluer ses stratégies : il s'agit là d'opérations métacognitives suscitées par l'approche proposée par la chercheuse et à laquelle Noémie a volontiers décidé d'adhérer. Le recours conscient à ces mêmes outils constitue également une stratégie métacognitive, puisque Noémie s'en est servi pour compenser ses lacunes grammaticales.

1.1.2 Seconde dissertation critique. Pour sa dernière dissertation critique, Noémie a effectué, avant la remise qu'elle croyait finale, presque le double de corrections (55) que ce qu'elle a fait lors de sa première dissertation critique (29). Sa tendance à s'attarder à des corrections superficielles s'est maintenue : 12 concernent la calligraphie et 1 espacement a pertinemment été ajouté. Elle a de plus corrigé 3 erreurs de vocabulaire, 2 relatives à l'orthographe grammaticale ainsi que 6 en lien avec la ponctuation et 14 avec l'orthographe lexicale, plus précisément 5 mots à occurrences multiples. Cependant, les traces laissées par Noémie permettent de croire que sa vision de l'autocorrection est de moins en moins étroite, puisqu'elle a modifié 2 passages

touchant la syntaxe et 11 le texte (pronoms, déterminants, temps de verbe, marqueurs de relation). Enfin, 2 compléments ont été retranchés du texte (complément de phrase, complément du nom) et 2 compléments indirects ont été ajoutés. Bien qu'il ne soit pas possible de comptabiliser les signes de ponctuation qui ont été pertinemment ajoutés, l'analyse de la copie de Noémie laisse voir que seules 4 corrections ont été mal réalisées et lui ont, en conséquence, occasionné des erreurs. Trois d'entre elles concernent le texte, l'autre étant une erreur de ponctuation. Étant donné que la plupart des corrections ont été faites en cours de rédaction, alors que l'élève n'avait pas accès à la méthode d'autocorrection, il est permis de croire que ses nouvelles connaissances se sont, depuis la première dissertation, correctement logées dans sa mémoire à long terme et que Noémie y a eu recours pendant l'écriture.

Comme noté dans notre journal de bord, Noémie a exploité les 100 minutes supplémentaires consacrées à la révision avec la méthode d'autocorrection. Elle a procédé à 18 corrections, soit exactement le même nombre que lors de la séance supplémentaire d'autocorrection tenue à l'issue de la rédaction de sa première dissertation. Au total, elle a réalisé plus de corrections pour sa deuxième dissertation (73) que pour sa première (47). De fait, la fréquence des modifications apportées à sa seconde dissertation est plus élevée que pour sa première : elle a corrigé 1 erreur aux 16 mots à la fin de la session, alors qu'elle avait corrigé 1 erreur aux 28 mots lors de sa première production écrite complète. Tel qu'elle le mentionne sur le tome 3 des Chroniques de mon introspection, « [S]a méthode de correction a évolué car [s]es fautes ont changé ». Cette réflexion, de nature métacognitive, s'avère juste, Noémie ayant délaissé les erreurs d'accords au profit de celles relatives aux pronoms, à un déterminant et à un temps de verbe, c'est-à-dire des erreurs se rapportant au texte. Jumelés à l'utilisation des fiches de la méthode d'autocorrection, les deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection ont non seulement amené Noémie à combler certaines de ses lacunes grammaticales, mais également à élargir sa vision de l'autocorrection, au point où elle arrive désormais à vérifier et donc à repérer, puis à corriger des erreurs qu'elle ne voyait pas auparavant. De plus, en touchant aux quatre

dimensions du rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009), la fin du deuxième tome des Chroniques de mon introspection a pu inciter Noémie à constater l'ampleur de son investissement personnel dans le domaine de l'amélioration du français, et ce, tout en prenant conscience de ses progrès, ce qui peut l'avoir encouragée à se surpasser. L'ensemble des outils qui lui ont été proposés, et en particulier les résultats concrets et positifs qu'elle a rapidement pu observer, ont favorisé son ouverture d'esprit et maintenu, voire augmenté sa motivation, ce qu'elle confirme dans le tome 3 des Chroniques de mon introspection : « J'ai un petit peu plus de facilité à voir certaines fautes que je ne voyais pas avant ».

Cette fois encore, Noémie se penche sur la ponctuation, plus précisément sur les virgules précédant les sujets de phrases, le présentatif *c'est* et les conjonctions de coordination. Elle exprime clairement, quoique dans ses mots, quelques connaissances qu'elle a intégrées ainsi que certaines de ses lacunes, pour lesquelles elle utilise la fiche sur la ponctuation, en guise de support. Lorsqu'elle verbalise les actions grammaticales qu'elle a posées, l'ensemble de sa mémoire à long terme est à l'œuvre, en particulier sa métacognition. Ce qui diffère avec la première dissertation, c'est que, dès le début de l'échange avec l'enseignante, les propos de Noémie font référence à son activité métacognitive, en plus de porter sur des aspects grammaticaux bien précis. Toutefois, contrairement à ce que Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) ont schématisé, la métacognition de Noémie apparaît être directement et simultanément en relation avec sa cognition et sa mémoire de travail : « parce que en fait souvent je mets [des virgules] devant les “mais” les “car” mais j'oublie le reste en fait, fait que là je suis concentrée sur les autres [virgules] [...] je vais regarder [les fiches] ». En d'autres termes, elle est consciente du fait qu'elle maîtrise la ponctuation devant les conjonctions de coordination, mais que certaines règles de ponctuation lui échappent encore, si bien qu'elle exerce également un contrôle sur sa mémoire de travail, ce qui constitue une opération métacognitive : « genre parce que des fois j'étais pas sûre de les mettre ou non fait que j'étais comme bon, ça rentre-tu dans une ligne? ». Noémie explique ici qu'elle n'est pas certaine de pouvoir compter sur sa mémoire à court terme, de sorte

qu'elle revisite les informations contenues sur certaines lignes de la fiche relative à la ponctuation (v. p. 189), affirmation qu'elle réitère dans le tome 3 des Chroniques de mon introspection. Puisque ses apprentissages ne sont pas encore intégrés, ils sont traités par sa mémoire de travail, que Noémie gère de la même façon que les connaissances qui sont logées dans sa mémoire à long terme. En fin d'entretien, Noémie précise la nature de la stratégie métacognitive qu'elle emploiera pour mémoriser les connaissances non intégrées : « Je vais me faire des feuilles ». Ainsi, alors qu'elle n'a pas terminé l'autocorrection de son texte, elle projette d'entreprendre une autre tâche, laissant transparaître l'intérêt qu'elle accorde à son processus d'amélioration.

De la même façon, Noémie porte son attention sur le vocabulaire qu'elle a choisi : elle a passé du temps à préciser sa pensée, ce qui amène l'enseignante à lui parler d'orthographe lexicale, en particulier d'une lettre muette, qui a été rayée. Contrairement à ce qu'elle a fait lors de la démarche d'autocorrection de sa première dissertation explicative, Noémie a, cette fois-ci, consulté le dictionnaire, mais seulement pour valider l'efficacité de sa stratégie : « Ils [les lexicographes] disent que “un ressenti” ne prend pas de *-t* et juste un *-i* [...] je m'étais posé la question et je m'étais dit voyons, c'est “ressentir” c'est pas “ressentite” ou je ne sais pas trop quoi [...] fait que là je l'avais mis pis je l'ai barré [...] ». Pour la première fois, elle mentionne avoir utilisé deux stratégies métacognitives pour une seule correction, en l'occurrence une ressource externe et une ressource interne faisant appel à sa cognition, c'est-à-dire à une stratégie avec laquelle elle avait sans doute déjà été en contact, soit la féminisation. Lorsque l'enseignante lui explique que l'ajout d'un déterminant, devant le nom, peut notamment permettre de confirmer qu'il s'agit d'un nom, Noémie se sent assez sûre d'elle pour rejeter cette technique de manipulation syntaxique. Elle estime effectivement que sa propre démarche est pertinente et efficace, ce qui contraste avec l'insécurité qu'elle affichait au moment de l'autocorrection de la première dissertation : « Ouais mais bon ça va quand même on réussit à décliquer euh... ». Lors

de sa première dissertation, Noémie s'était limitée à évaluer ses stratégies métacognitives et même à en douter, alors qu'ici elle pose un jugement avec assurance.

En outre, encore pour une première fois, le discours de Noémie reflète la dimension affective de son rapport à l'écrit, puisqu'elle indique jusqu'où elle est prête à s'investir pour corriger une seule erreur de français : « Pis j'étais persuadée que j'en avais mis un autre ["ressenti" avec un -t] [...] pis là j'étais comme... oh my God c'est où? [...] je l'ai trouvé ». Or, le schéma de Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) tient compte de la dimension affective du rapport à l'écrit, lequel guide les décisions de l'élève. Au cours de l'échange avec l'enseignante, Noémie dévoilera à d'autres reprises que la dimension affective du rapport à l'écrit est très présente au moment de l'autocorrection de sa deuxième dissertation : « C'est dur oui mais vraiment [...] ouais fait que là j'étais contente ». À ce stade, elle a pris conscience du fait que certaines connaissances sont ancrées dans sa mémoire à long terme, même s'il est parfois difficile de les faire ressurgir : « Ben il y a pas mal de choses que tu m'as dit que je me souviens pis j'essaie de... comme revenir dessus ». En effet, elle sait qu'elle ne peut commencer une phrase avec *car*, mais elle ne se souvient pas pourquoi, elle sait seulement que « ça sonnait mieux ». Par ailleurs, même si les fiches n'ont pas amené Noémie à utiliser la métalangue, elles lui ont permis de mémoriser le fait que les conjonctions *car* et *mais* doivent être précédées de la virgule puisque, lors de la deuxième dissertation, elle ne consultait les fiches que pour les autres conjonctions de coordination.

En d'autres termes, Noémie a beaucoup cheminé depuis sa première dissertation, où cognition et métacognition ne se chevauchaient pratiquement pas dans ses propos. Désormais, une seule de ses phrases amalgame ses connaissances et ses stratégies grammaticales, c'est-à-dire sa cognition, de même que la connaissance et la régulation de ses stratégies, c'est-à-dire sa métacognition, le tout pouvant être introduit par une réflexion d'ordre affectif : « vu que tu nous as donné la chance de revenir là sur notre dissertation euh... ouais là aussi j'avais mis un accent pis en fait j'ai refait j'ai relu ma phrase pis là j'étais comme "ben là Noémie voyons, c'est comme avait

l'impression” donc j’ai changé pour le verbe *avoir* ». Ce changement, dans les propos de Noémie, pourrait être en lien avec le fait que, dans les tomes 1 et 2 des Chroniques de mon introspection, une alternance de questions relatives à la cognition, à la métacognition et au rapport à l’écrit vise à faire réfléchir l’élève sur les différentes dimensions de sa personne qui sont interpellées au moment de l’autocorrection linguistique. Par ailleurs, ici encore, lorsqu’il est question de métacognition, Noémie se parle à elle-même, ce qui confirme qu’elle perçoit que sa métacognition est une ressource, au même titre que les autres ressources qu’elle exploite, qu’elles soient internes ou externes.

Bref, outre ses ressources internes (mémoire de travail et mémoire à long terme), Noémie a eu tendance à exploiter deux ressources externes. Rappelons que, lors de la première dissertation, elle a utilisé la méthode d’autocorrection et la Grille de consignation des erreurs dans les textes. À l’occasion de la deuxième dissertation, elle s’est servi du dictionnaire et de la méthode d’autocorrection, plus précisément de la fiche sur la ponctuation. Même si cette démarche est cognitivement plus exigeante pour Noémie, elle révèle que cette dernière effectue simultanément des opérations cognitives et métacognitives, tout en exploitant, également simultanément, sa mémoire de travail ainsi que sa mémoire à long terme.

Pour lors, le codage de la transcription des deux entretiens confirme sa plus grande aisance en ce qui a trait à son activité métacognitive. En effet, en ce qui concerne les tâches cognitives effectuées lors de ses deux dissertations, Noémie est capable de parler en utilisant ses connaissances et ses stratégies grammaticales, parfois au moyen de la métalangue : « Là je vérifie les les virgules [...] par rapport aux connecteurs logiques ». Ici, ses connaissances des règles de la ponctuation l’incitent à procéder à une analyse systématique des marqueurs de relation, afin de s’assurer qu’ils soient suivis d’une virgule lorsqu’ils sont placés en début de phrase. Elle parle donc de ses connaissances grammaticales, qu’il s’agisse de connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Elle est aussi en mesure de réfléchir à haute voix à propos de ses stratégies métacognitives (la connaissance de celles-ci, la façon dont elle

les règle et, à certaines occasions, leur évaluation) : « Pis ensuite j'ai c'est ça j'ai rajouté certains mots euh que selon moi y avait un peu plus de sens dans la phrase en fait ça rajoutait du sens à ma phrase ». En d'autres mots, elle est ici consciente qu'elle connaît une façon de préciser sa pensée par écrit et que cette stratégie consiste à ajouter des mots dans ses phrases, lorsqu'elle trouve les termes appropriés et qu'elle juge pertinent de le faire : « Par exemple au lieu de dire "le roman" parce que on ne parle pas du roman mais d'un extrait du roman, j'ai réajusté "l'extrait" ». En plus de maintenir ces aptitudes, elle a développé ses habiletés métacognitives car, au moment de l'autocorrection de sa seconde dissertation, elle aborde également le sujet de ses connaissances grammaticales. Dit plus simplement, ses propos révèlent qu'elle sait connaître des choses : « c'est pour ça que j'ai comme fait j'pense qu'elle [l'enseignante] m'avait dit pas *car* au début d'une phrase ».

Noémie parle aussi de la manière dont elle régule ses actions lorsqu'elle utilise une ressource extérieure, en l'occurrence les fiches de la méthode d'autocorrection : « il y avait certains mots que j'avais écrits d'une certaine façon dans d'autres phrases pis je les ai un peu réécrits de la même façon fait que je suis retournée sur le document ici ». Encore une fois, elle démontre que sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme travaillent de pair, puisqu'elle se souvient avoir orthographié erronément un mot à plusieurs endroits dans son texte et, en même temps, elle se souvient qu'elle a vu l'orthographe correcte de ce mot sur une des fiches de la méthode d'autocorrection, de sorte qu'elle corrige le mot, en utilisant le support que constitue la ressource externe. En bref, ses habiletés cognitives se sont maintenues, c'est-à-dire qu'elle a continué d'utiliser ses connaissances et ses stratégies grammaticales, alors que son activité métacognitive s'est grandement enrichie et diversifiée : lors de l'échange avec l'enseignante, 13 de ses répliques portaient sur la cognition et 28 sur la métacognition alors que, au terme de la première dissertation, un équilibre entre les deux caractérisait ses propos. Cela révèle donc que l'amélioration de la qualité de son français écrit a été accompagnée d'une plus grande réflexion relative à la conscience de ses connaissances et de ses stratégies, qu'elles soient internes ou externes : après la seconde dissertation,

Noémie est plus à l'aise pour verbaliser son savoir ainsi que les chemins qu'emprunte sa pensée au moment où elle procède à une correction linguistique.

1.2 Le portrait du parcours de Kaleb

Kaleb a mieux performé lors du test de classement, constitué d'un paragraphe de développement de dissertation critique, que lors de sa première dissertation critique complète. Sa fréquence d'erreurs est effectivement passée de 1 erreur aux 18 mots à 1 erreur aux 15 mots. Dans le tome 3 des Chroniques de mon introspection, il estime avoir moins bien révisé sa première dissertation critique que sa seconde, ce que confirme sa fréquence d'erreurs, qui a augmenté à 1 erreur aux 22 mots. Bien qu'il demeure loin de la fréquence visée, en l'occurrence 1 erreur aux 30 mots, Kaleb a progressé au cours de la session. Le Tableau 8 (v. p. 116) contient le sommaire des corrections et des erreurs dans les trois principales productions écrites de Kaleb, soit son test de classement, sa première et sa seconde dissertation critique. La colonne de gauche réunit les caractéristiques de ses rédactions et de son travail d'autocorrection. Elle expose de plus ses types d'erreurs.

Son test de classement compte 232 mots ($232 \text{ mots} / 13 \text{ erreurs} = 1 \text{ erreur aux } 18 \text{ mots}$). Six de ses erreurs sont en lien avec la syntaxe, 5 concernent la ponctuation et les autres touchent l'orthographe grammaticale et lexicale.

Sa première dissertation critique est composée de 1251 mots ($1251 \text{ mots} / 81 = 1 \text{ erreur aux } 15 \text{ mots}$). La version remise à l'enseignante en vue de la correction sommative contient 30 erreurs de ponctuation, 23 autres qui concernent l'orthographe grammaticale, 10 erreurs de syntaxe, 12 erreurs liées au texte (soit 8 organisateurs textuels et marqueurs de relation, 3 pronoms et 1 temps de verbe), 4 à l'orthographe lexicale et 2 relatives au vocabulaire.

Pour sa part, sa deuxième dissertation critique regroupe 929 mots ($929 \text{ mots} / 43 = 1 \text{ erreur aux } 22 \text{ mots}$). Cette production écrite compte 322 mots de moins que sa première dissertation critique. Elle contient 13 erreurs de ponctuation,

12 erreurs en lien avec l'orthographe grammaticale, 10 qui concernent la syntaxe, 1 le texte (plus précisément l'emploi d'un pronom), 4 l'orthographe lexicale et 3 le vocabulaire.

Tableau 8
Sommaire des corrections et des erreurs
dans les principales productions écrites de Kaleb

	<i>Test de classement</i>	<i>Dissertation critique 1</i>	<i>Dissertation critique 2</i>
<i>Date de la production écrite</i>	2015-09-18	2015-10-30	2015-12-3
<i>Nombre de mots</i>	232	1251	929
<i>Corrections effectuées avant la 1^{re} remise</i>	n. d.	63	69
<i>Corrections effectuées pendant l'ajout de 100 min de révision</i>	s. o.	15	23
<i>Total des corrections</i>	n. d.	78	92
<i>Fréquence des modifications apportées à la production écrite</i>	n. d.	1/16 mots	1/10 mots
<i>Fréquence d'erreurs</i>	1/18 mots	1/15 mots	1/22 mots
<i>Ponctuation</i>	5	30	13
<i>Orthographe grammaticale</i>	1	23	12
<i>Syntaxe</i>	6	10	10
<i>Texte</i>	0	12	1
<i>Orthographe lexicale</i>	1	4	4
<i>Vocabulaire</i>	0	2	3
<i>Total des erreurs</i>	13	81	43

1.2.1 Première dissertation critique. L'analyse de la copie de Kaleb fait ressortir qu'il a effectué 63 corrections en cours de rédaction. Hormis 3 modifications qui concernent la calligraphie, Kaleb se montre très préoccupé par le respect de la consigne, puisqu'il a procédé à 14 changements qui s'y rapportent. Ce travail de réécriture (Lecavalier *et al.*, 2016) traduit sa préoccupation relative à la réussite de sa dissertation critique et, dans un sens plus large, à celle de son cours ainsi que de ses études, ce qui correspond à la dimension axiologique du rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009).

Il a en effet modifié un passage afin d'en éliminer toute trace de subjectivité, un autre a été retouché pour favoriser l'enchaînement de ses idées, un autre encore a été transformé afin qu'un discours direct soit transformé en discours indirect. De plus, à 3 occasions, il a ajouté des explications en lien avec ses citations, à 3 autres moments il a corrigé des citations mal retranscrites et, enfin, il a ajouté une référence à 5 de ses 10 citations. Ses ajouts et ses ratures traduisent sa conscience de tout ce qui concerne l'aspect environnemental auquel Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) font référence. En clair, Kaleb a retracé ces connaissances dans sa mémoire à long terme, ce qui constitue un geste cognitif. Cependant, placé en parallèle, l'aspect Environnement du schéma de Butterfield *et al.* (1996) paraît superflu, étant donné que tous les éléments de l'Environnement sont intégrés par la cognition.

Par ailleurs, à un endroit sur sa copie, l'élève a inscrit un commentaire destiné à son enseignante-correctrice, et ce, afin de lui faire savoir qu'il était conscient qu'il ne répondait pas à l'une des exigences de la dissertation critique : « Je n'est pas trouvé de connaissance littéraire ». Cette remarque permet encore une fois de croire que, contrairement à ce qu'ont représenté Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47), l'environnement ne devrait pas être placé en marge du système cognitif : le problème rhétorique et le texte en cours de production sont associés à des connaissances traitées par la cognition. Aussi, en s'adressant de cette manière à son enseignante, Kaleb laisse une trace écrite de son activité métacognitive : il est au courant qu'il doit intégrer une connaissance littéraire. Toutefois, ses connaissances sont insuffisantes pour le faire, alors il s'avoue vaincu devant le défi cognitif auquel il est confronté. Il sait donc qu'il est incapable de concrétiser la consigne, mais il n'a pas pris les moyens pour s'autoréguler, dans la mesure où il aurait pu, entre les périodes de rédaction en classe, consulter son enseignante ou un camarade pour recevoir des explications. Tout cela fait ressortir les limites de son investissement personnel lorsqu'il est question d'une rédaction, ce qui fait référence à la dimension praxéologique de son rapport à l'écrit. Il est cependant conscient de son environnement, au sens propre du terme, car il s'adresse à son auditoire, c'est-à-dire son enseignante, tout en sachant qu'il perdra des points

pour son omission. L'environnement, tel que conçu par Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47), doit donc également être représenté comme étant directement en lien avec la métacognition, ce dont le schéma du chercheur ne tient pas compte, car le petit commentaire de Kaleb traduit, en fait, la richesse de son activité cognitive et métacognitive.

Sur le tome 1 des Chroniques de mon introspection, Kaleb avait indiqué que, pour lui, réviser un texte signifie corriger « les erreurs, améliorer le texte en question et restructurer les phrases si elles en ont besoins ». Il avait également répondu positivement à l'énoncé suivant : « Lorsque je révise, j'évalue surtout la beauté de mes phrases » (Souligné dans l'original). En outre, il n'était pas d'accord avec cette affirmation : « Relire une phrase me permet de vérifier si elle est correcte ou non ». Ses allégations dénotent sa conception traditionnelle de la révision, laquelle paraît se limiter à une opération de relecture dénuée de questionnements cognitifs et métacognitifs. Or, les erreurs qui, selon lui, semblent entre autres exclure celles en lien avec la syntaxe, ont aussi retenu son attention, car il a procédé à 46 corrections d'ordre linguistique, dont 6 qui ont mal été effectuées (2 en lien avec l'orthographe grammaticale, 2 autres relatives aux organisateurs textuels, 1 erreur de ponctuation et 1 erreur de syntaxe). Les autres corrections concernent la syntaxe (10), l'orthographe grammaticale (9) et lexicale (5), le vocabulaire (4), la ponctuation (4), les pronoms (4), les déterminants (2) et les organisateurs textuels (8). Sur l'outil de cognition accompagnant la méthode d'autocorrection, Kaleb avait estimé avoir corrigé 30 erreurs de français, ce qui s'avère assez juste, compte tenu du fait qu'il ne considérait pas les problèmes de phrases comme des erreurs. Il s'agissait plutôt pour lui d'un souci esthétique qui ne nécessite pas un important investissement émotif ni cognitif et qui rejoint la dimension affective du rapport à l'écrit.

Tel que le précise notre journal de bord, Kaleb exploite 70 des 100 minutes supplémentaires consacrées à l'autocorrection linguistique à l'aide de la méthode d'autocorrection et il préfère continuer d'utiliser sa propre technique : « Je fais rien que lire mon texte là relire mon texte là pis tchéquer mes erreurs ». Il verbalise son activité

métacognitive en évaluant sommairement la complexité de sa méthode de même que l'efficacité de cette dernière : « c'est moins compliqué de même [...] pis j'en ai trouvé pareil [des erreurs] ». Cette démarche l'amène à effectuer 15 modifications, qui, par leur diversité, témoignent du fait qu'il ne se concentre pas que sur un seul aspect grammatical lorsqu'il relit sa rédaction, ainsi qu'il le lui avait été recommandé par l'intermédiaire de la méthode d'autocorrection. En effet, il a corrigé des erreurs relatives aux exigences de la dissertation critique (4), à la syntaxe (2), à l'orthographe grammaticale (2, dont 1 correction incorrecte) et lexicale (2), au vocabulaire (2), à la ponctuation (2 corrections incorrectes), au temps de verbe (1). Au cours de son bref entretien avec l'enseignante, Kaleb ne fait référence à aucun concept grammatical et démontre, dès le départ, sa fermeture d'esprit en ce qui a trait à l'utilisation de la méthode d'autocorrection, en formulant deux fois exactement le même commentaire, à savoir que l'outil qui lui est proposé lui paraît inutile : « Ça a pas ben ben rapport avec ça ». Vu que la méthode d'autocorrection fait référence à des concepts grammaticaux, il est possible que son entêtement soit tributaire de ses lacunes grammaticales : sur le tome 1 des Chroniques de mon introspection, à la section qui concerne la phrase, Kaleb a répondu « non » à 6 des 7 affirmations qui concernent des opérations grammaticales.

Tout bien considéré, utiliser sa propre démarche d'autocorrection, en laissant de côté les outils proposés par l'enseignante, est en soi une stratégie métacognitive. Il s'agit de celle qu'a choisie Kaleb avec, pour résultat, une copie comportant 81 erreurs linguistiques, soit 1 erreur aux 15 mots.

1.2.2 Seconde dissertation critique. Avant la première remise de sa seconde dissertation critique, Kaleb a effectué quelques corrections de plus, soit 69 au total, que lorsqu'il a remis sa toute première dissertation complète (63 au total, v. Tableau 8, p. 116). Cependant, ses intérêts ont évolué : bien que la calligraphie ait encore retenu son attention à 4 endroits, les consignes relatives à la dissertation critique, elles, n'ont fait l'objet que de 2 modifications, tant et si bien que les corrections linguistiques sont plus nombreuses dans cette production écrite (63) que dans la précédente (46). Encore

une fois, les corrections de Kaleb révèlent qu'il se concentre sur plusieurs sujets. Sept modifications concernent le texte (les temps verbaux ainsi que les organisateurs textuels), alors que Kaleb avait corrigé 14 erreurs de ce type lors de sa dissertation précédente. Il en est de même pour la ponctuation : 2 passages ont été retouchés, soit la moitié par rapport à la première dissertation. Cependant, les autres genres d'erreurs ont fait l'objet de plus de corrections comparativement au travail inhérent à la dissertation antérieure : 16 concernent l'orthographe lexicale (+ 11), 14 le vocabulaire (+ 10), 13 la syntaxe (+ 3) et 11 l'orthographe grammaticale (+ 2). Seules 4 de ces retouches ont occasionné des erreurs. La moitié d'entre elles sont relatives à l'orthographe lexicale, l'autre moitié touchant la syntaxe. En bref, Kaleb démontre plus d'assurance en ce qui a trait aux exigences de contenu de la dissertation critique, de sorte que sa cognition peut davantage se consacrer aux erreurs linguistiques.

Selon notre journal de bord, Kaleb a profité des 100 minutes supplémentaires consacrées à l'autocorrection linguistique pour procéder à 23 corrections pertinentes, alors qu'il en avait réalisé 15 pour la première dissertation critique (v. Tableau 8, p. 116). Il a donc corrigé un total de 86 erreurs linguistiques (63 avant la remise et 23 pendant les 100 minutes supplémentaires), tandis qu'il en avait corrigé 61 pour la première dissertation critique (46 pendant la rédaction et 15 lors du temps supplémentaire). Ainsi, il a corrigé environ le quart d'erreurs de plus lors de sa seconde dissertation critique et la fréquence des modifications apportées à sa production écrite est plus élevée : il a corrigé 1 erreur aux 10 mots dans sa seconde production écrite, alors qu'il en avait corrigé 1 aux 16 mots dans sa première. Rappelons que sa fréquence d'erreurs s'est elle aussi améliorée d'approximativement un quart, passant de 1 erreur aux 15 mots à 1 erreur aux 22 mots. Cette fois-ci, Kaleb s'est intéressé à un moins grand éventail de type d'erreurs linguistiques : 14 corrections sont liées à la ponctuation, 4 à la syntaxe, 4 autres au texte (pronoms, déterminant, organisateur textuel) et 1 au vocabulaire. Pourtant, questionné, dans le tome 3 des Chroniques de mon introspection, l'élève affirme n'avoir corrigé que la ponctuation, et plus précisément les passages pouvant nécessiter des virgules. Il en est de même au cours

des deux entretiens tenus avec l'enseignante¹⁰. Force est donc de constater que, en relisant son texte pour y détecter les potentiels problèmes de ponctuation, l'élève a perçu 9 autres erreurs et les a corrigées au passage, 8 d'entre elles étant en étroite relation avec le travail de réflexion exigé par l'analyse de la ponctuation (4 erreurs en lien avec la syntaxe et 4 autres avec le texte).

Si, lors de la première dissertation critique, Kaleb n'avait pas suivi les conseils de l'enseignante-chercheuse en choisissant de continuer d'utiliser sa propre technique d'autocorrection, il est permis de penser que les 81 erreurs laissées sur sa première dissertation (v. Tableau 8, p. 116) ont alimenté ses réflexions. Pour leur part, les Chroniques de mon introspection semblent elles aussi avoir influencé Kaleb. En effet, sur le document accompagnant la méthode d'autocorrection, Kaleb a, comme demandé, calculé le nombre de ses erreurs depuis le début de la session, et ce, par type d'erreurs. Il en est arrivé à la conclusion que la ponctuation devait constituer sa priorité. Il s'agit d'un aspect qui lui avait été signalé dans le document contenant l'approche personnalisée (v. p. 196) qui lui avait été remis. Cependant, le plus grand changement, chez Kaleb, concerne la dimension affective du rapport à l'écrit, puisque son attitude est différente : il a volontiers adopté la méthode d'autocorrection, qu'il avait néanmoins refusé d'utiliser durant la rédaction de la première dissertation critique, alors qu'il considérait certaines erreurs comme des préoccupations esthétiques. Il mentionne même, sur le tome 3 des Chroniques de mon introspection, qu'il exploite les fiches de la méthode d'autocorrection puisque « ça [l']aide et [qu'il] trouve plus d'erreurs avec [elles] ». D'ailleurs, sa seconde dissertation critique comporte plus de la moitié moins d'erreurs de ponctuation que sa première dissertation. Sa réflexion, d'ordre métacognitif, s'avère alors juste.

Pendant son échange avec l'enseignante, Kaleb explique qu'il se penche sur les groupes de mots pouvant être effacés de la phrase. Bien qu'il n'utilise pas la

10 Ces deux entretiens ne seront ici considérés que comme un seul extrait d'enregistrement, étant donné qu'il n'y est question que de ponctuation et que Kaleb y précise qu'il ne se concentre que sur cet aspect.

métalangue, ses propos sont clairs : « Ben là, “dans cet extrait”, il n’est pas obligé d’être là? [...] Fait que faut que je le mette entre virgules? ». À ce stade, il ressent le besoin de faire valider ses connaissances grammaticales par l’enseignante, ce qui révèle qu’elles sont encore chancelantes. Dans ce contexte, seule sa cognition est interpellée. Malgré cela, il est par la suite en mesure de parler de ses opérations métacognitives, lorsqu’elles concernent la méthode de travail qu’il a adoptée. Effectivement, Kaleb a évalué que la section « Réalisation » de la fiche sur la ponctuation lui serait plus profitable que la partie « Préparation » et c’est pourquoi il admet n’avoir lu que rapidement cette dernière. Par ailleurs, il affirme qu’il connaissait déjà les notions grammaticales contenues dans la partie « Préparation » de la fiche. Cette autre opération métacognitive traduit la conscience de ses connaissances. Kaleb est d’ailleurs capable d’ajuster rapidement sa terminologie : au cours du même entretien, il dit être « dans la virgule », puis qu’il a « pas mal fini la ponctuation ». Il en arrive à utiliser les mêmes termes que l’enseignante, révélant ainsi ses aptitudes cognitives et métacognitives, puisqu’il a jugé pertinent de modifier son langage, donc d’intervenir sur ses connaissances.

L’élève déclare également avoir dû consulter la fiche sur la ponctuation pour chaque cas rencontré, avouant du même coup les limites de ses connaissances. Si se référer à la fiche est un geste motivé par la métacognition, réviser le texte en tenant compte des informations figurant sur le document constitue une tâche effectuée par la mémoire de travail, ce qui confirme que celle-ci et la métacognition œuvrent de pair. Enfin, cognition et mémoire de travail s’activent elles aussi simultanément. C’est le cas lorsque Kaleb choisit une stratégie grammaticale parmi celles qu’il connaît (manœuvre cognitive), et ce, afin de régler ce qu’il considère comme un problème linguistique (connaissance métacognitive) : « Euh “un homme très heureux lorsqu’il revoit enfin les pièces de sa maison” je l’ai changé pour “lorsqu’il revoit enfin les pièces de sa maison, Robert L. est un homme très heureux” parce que je trouvais que ça sonnait mal de mettre une virgule là, avant “lorsque” ». Mal à l’aise d’intégrer une virgule devant le complément de phrase situé en fin de phrase, mais qui pouvait être effacé de celle-

ci, l'élève l'a déplacé en début de phrase, puis l'a fait suivre d'une virgule, une manipulation qui lui apparaît visiblement plus prudente, parce que sans doute plus familière.

L'intérêt de Kaleb pour les groupes de mots pouvant être effacés de la phrase l'amène à s'arrêter aux conjonctions de coordination, appellation qu'il est toutefois incapable d'utiliser. En effet, lorsque l'enseignante lui demande à quelle classe de mots appartient le terme *car*, il exploite une ressource métacognitive en faisant appel à ses deux voisins pour l'aider. Grâce aux indices de l'enseignante, le deuxième voisin finit par parler de conjonction, mais l'enseignante devra compléter sa phrase en précisant le nom des deux types de conjonctions. Pour sa part, Kaleb réussit à compléter la liste des conjonctions de coordination, amorcée par l'enseignante. Il révèle alors que, avec des repères fournis par autrui, il est apte à retracer des connaissances dans sa mémoire à long terme, ce qui constitue une tâche cognitive. Ainsi, certaines connaissances déclaratives y sont enfouies et il doit utiliser plus d'une stratégie métacognitive pour y accéder, en l'occurrence l'aide de ses pairs et celle de l'enseignante. Cette situation correspond à ce que Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) ont schématisé : la notion de conjonction de coordination, nommée par l'enseignante, entre dans la mémoire de travail de l'élève, qui est incapable, par une opération cognitive, d'en retracer des exemples dans sa mémoire à long terme. Kaleb suit les explications de l'enseignante et anticipe probablement qu'une liste lui sera présentée, étant donné que c'est ce qu'elle vient de faire pour les conjonctions de subordination. Après avoir entendu *mais, ou, et*, Kaleb complète naturellement la suite : « *car-ni-or* ». Ainsi, une fois qu'elle est entrée par la mémoire de travail, l'information est traitée conjointement par la cognition et la métacognition : la cognition gère la métacognition, lorsque l'élève attend des exemples pour l'aiguiller, et la métacognition gère la cognition, les exemples aidant l'élève à retrouver ses connaissances dans sa mémoire à long terme. Ici encore, la dimension affective du rapport à l'écrit ressort, Kaleb se montrant très volontaire dans sa discussion avec son enseignante.

Il en est de même au moment où un voisin se questionne à propos de la « conjonction *donc* », qui n'est pas répertoriée sur la fiche relative à la ponctuation : Kaleb saisit l'occasion pour soumettre l'un de ses passages à l'enseignante : « Ici j'en ai pris un un *donc* là "[Donc] le retour de Robert L. contrairement à l'habitude est plutôt négatif". Ça prend-tu une virgule après le *donc* ou non? ». En raison de ses lacunes grammaticales, Kaleb confond le *donc* en tête de phrase, un connecteur interphrastique qui a besoin d'être suivi d'une virgule, et le coordonnant *donc* interne à la phrase, qui peut s'en passer. Il fait par contre appel à une ressource externe, son enseignante, pour savoir où placer sa ponctuation, ce qui constitue une manœuvre métacognitive à sa portée.

Tout compte fait, Kaleb fait preuve d'une plus grande ouverture d'esprit à l'occasion de la deuxième dissertation critique puisque, lors de la première, il avait refusé de modifier sa technique personnelle et il s'était, dès lors, privé des explications que pouvait lui offrir son enseignante. Son ouverture lui a été bénéfique, car ses activités métacognitives ont été plus variées et plus nombreuses, étant donné qu'il s'en est remis à la fiche sur la ponctuation, à ses camarades ainsi qu'à son enseignante. Effectivement, selon les données du codage, le premier entretien, d'une durée de 1 minute et 19 secondes, révèle la connaissance que l'élève a de ses stratégies métacognitives, le fait qu'il s'autorégule et qu'il évalue ses propres stratégies métacognitives. D'une durée de 7 minutes, le second échange témoigne du fait que, outre ces trois opérations métacognitives, Kaleb est conscient des connaissances grammaticales qu'il possède. Finalement, au contact de différentes ressources externes, sa cognition s'est enrichie de connaissances grammaticales de même que d'une terminologie plus juste. Tout cela nous informe au sujet de la dimension praxéologique du rapport à l'écrit de Kaleb : lorsqu'il accepte d'être accompagné par son enseignante, il est rassuré (dimension affective), il apprend des stratégies, il se sert de la fiche de la méthode d'autocorrection pour confirmer ses choix et il applique correctement les raisonnements grammaticaux. En plus de la priorité qu'il avait préalablement établie lorsqu'il a rempli le document accompagnant la méthode d'autocorrection, ce contexte

particulier est nécessaire pour qu'il s'investisse vraiment dans son autocorrection. Cela lui rapporte, par contre : non seulement sa seconde dissertation critique comporte presque la moitié moins d'erreurs par rapport à sa première dissertation (v. Tableau 8, p. 116), mais, en plus, sur le tome 3 des Chroniques de mon introspection, Kaleb réalise qu'il révise mieux qu'au début de la session, parce qu'il « sai[t] où metre le plus de temps ». En quelques mots, pour Kaleb, rapport à l'écrit et tâches grammaticales sont étroitement reliés.

1.3 Le portrait du parcours de Dolores

Bien que, au début de la session, la fréquence d'erreurs de Dolores soit supérieure à celle visée, soit une erreur aux 30 mots, l'élève s'est beaucoup améliorée pendant la session. Le Tableau 9 (v. p. 126) résume sa performance lors de ses trois principales productions écrites, en l'occurrence son test de classement, sa première et sa seconde dissertation critique. La colonne de gauche présente, d'une part, les caractéristiques des rédactions ainsi que du travail d'autocorrection effectué par l'élève. D'autre part, elle permet de constater les types d'erreurs commises par Dolores. Ainsi, d'abord à 1 erreur aux 32 mots, lors du test de classement, sa fréquence est passée à 1 erreur aux 60 mots à la première dissertation critique, puis à 1 aux 74 mots, à l'occasion de sa seconde dissertation. Au tome 3 des Chroniques de mon introspection, Dolores estime qu'elle révise mieux ses textes qu'au début de la session et que sa deuxième dissertation comporte moins d'erreurs que la première. Elle a effectivement raison sur ces deux points.

Le test de classement de Dolores est composé de 160 mots (160 mots/5 erreurs = 1 erreur aux 32 mots). Les erreurs qu'elle y a laissées concernent le texte (1 organisateur textuel et 1 déterminant), le vocabulaire (2) ainsi que la syntaxe (1).

Dolores a rédigé une première dissertation critique comptant 1373 mots (1373 mots/23 = 1 erreur aux 60 mots). Lorsqu'elle a remis sa rédaction en vue de la correction sommative, sa copie contenait 10 erreurs de syntaxe, 8 en lien avec le texte

(dont 6 organisateurs textuels), 3 avec la ponctuation. Enfin, 1 erreur concernait l'orthographe grammaticale et 1 autre le vocabulaire.

Pour ce qui est de sa seconde dissertation critique, elle comporte 961 mots (961 mots/13 = 1 erreur aux 74 mots). Cette rédaction contient 412 mots de moins que sa première dissertation critique. Elle présente 2 erreurs de syntaxe, 1 en lien avec le texte (c'est-à-dire l'emploi d'un pronom), 4 avec la ponctuation, 3 erreurs de vocabulaire, 1 d'orthographe grammaticale et 1 d'orthographe lexicale.

Tableau 9
Sommaire des corrections et des erreurs
dans les principales productions écrites de Dolores

<i>Date de la production écrite</i>	<i>Test de classement</i>	<i>Dissertation critique 1</i>	<i>Dissertation critique 2</i>
	2015-09-18	2015-10-30	2015-12-3
<i>Nombre de mots</i>	160	1373	961
<i>Corrections effectuées avant la 1^{re} remise</i>	n. d.	140	112
<i>Corrections effectuées pendant l'ajout de 100 min de révision</i>	s. o.	44	10
<i>Total des corrections</i>	n. d.	184	122
<i>Fréquence des modifications apportées à la production écrite</i>	n. d.	1/8 mots	1/8 mots
<i>Fréquence d'erreurs</i>	1/32 mots	1/60 mots	1/74 mots
<i>Syntaxe</i>	1	10	2
<i>Texte</i>	2	8	1
<i>Ponctuation</i>	0	3	4
<i>Vocabulaire</i>	2	1	3
<i>Orthographe grammaticale</i>	0	1	1
<i>Orthographe lexicale</i>	0	0	2
<i>Total des erreurs</i>	5	23	13

1.3.1 Première dissertation critique. La copie de Dolores comporte de nombreuses ratures. De fait, elle a procédé à 140 modifications pendant qu'elle rédigeait, dont 3 visant à préciser la calligraphie. Pour ce qui est des 137 autres ajustements, ils ne sont pas tous du même ordre. En effet, « il est nécessaire de distinguer la R[évision]-C[orrection] de la réécriture, laquelle consiste en une réélaboration du texte » (Lecavalier *et al.*, 2016, p. 305), ce que fait l'élève à 30 endroits dans son texte : elle change d'idée, nuance ou précise son propos, choisit de le décaler d'une phrase, déplace un passage, en inverse deux autres, avant de, parfois, revenir sur sa décision et d'en éliminer l'un d'eux. À 10 autres occasions, elle reformule simplement sa phrase, sans doute pour des raisons qu'elle considère comme esthétiques, car le contenu demeure le même et la syntaxe est correcte dans les deux cas. Le rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009) semble revêtir une grande importance chez Dolores : elle investit du temps et de l'énergie (dimension affective), ce qui ne lui apparaît pas frustrant (Chroniques de mon introspection, tome 2), pour rehausser une rédaction à laquelle elle accorde visiblement de la valeur (dimension axiologique), d'autant plus qu'elle module cinq affirmations de manière à ce qu'elles soient conformes aux exigences de la dissertation critique. Tout cela pourrait être lié au fait que l'élève affirme être plutôt d'accord avec l'idée qu'elle a besoin de savoir bien écrire pour exercer sa future profession (Chroniques de mon introspection, tome 2). Il est donc permis de croire qu'elle perçoit que ses apprentissages en français peuvent lui être utiles dans d'autres domaines de sa vie (dimension idéelle). L'ensemble du travail effectué sur sa copie fait appel à sa cognition, puisqu'il est en lien avec la représentation que Dolores se fait de sa propre rédaction, ainsi que l'ont schématisé Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47).

Outre ces 48 adaptations, Dolores a effectué 92 corrections à caractère linguistique, dont seulement 2 ont entraîné des erreurs (1 préposition et 1 virgule). Presque la moitié de ces changements (45) révèlent qu'elle a une vision globale de sa rédaction : 33 concernent le texte (14 pronoms, 8 déterminants, 7 organisateurs textuels et 4 temps de verbes) et 12 la syntaxe (8 prépositions, 1 phrase négative,

1 comparaison, 1 longue phrase graphique à segmenter et 1 sujet de phrase absent). Dolores s'est également penchée sur le vocabulaire (14 fois en raison du sens des termes choisis, 3 fois à cause de répétitions lexicales), sur la ponctuation (12 cas concernant les virgules et la typographie), sur l'orthographe grammaticale (11) et lexicale (7). En d'autres termes, elle a posé un regard général sur sa copie avant de la remettre car, comme elle l'affirme (*Chroniques de mon introspection*, tome 1), réviser un texte, c'est corriger « les erreurs qui ne nous viennent pas spontanément. On vérifie le moindre doute et on repasse partout pour être sûr de ne rien oublier ». Cette assertion, d'ordre métacognitif, traduit bien la conscience de Dolores quant au travail qu'elle a effectué préalablement à la remise de sa rédaction : elle est capable de voir et de corriger plusieurs erreurs en cours de rédaction, l'autocorrection linguistique étant pour elle un processus qui s'applique à l'ensemble du texte.

Finalement, à deux endroits, dans le premier paragraphe de sa dissertation, Dolores transpose en mots une partie de son activité métacognitive. En effet, elle révèle que, lorsqu'elle s'aperçoit qu'elle ne répond pas à l'une des exigences de la dissertation, elle est capable de s'ajuster, de s'autoréguler en ajoutant quelques phrases à son texte : « Je viens d'y penser et je m'avais mélangée ». Ici encore, il appert que la représentation du texte en cours de rédaction et de révision est associée aux connaissances logées dans la mémoire à long terme et que ce travail concerne la cognition. Ainsi que mentionné précédemment, l'environnement représenté par Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) est intimement lié à la cognition et il ne devrait donc pas apparaître en parallèle à celle-ci. Par ailleurs, un commentaire tel « J'y ai pensé après » fait ressortir la dimension praxéologique du rapport à l'écrit manifestée par Dolores, qui utilise une petite partie de son précieux temps de rédaction pour expliquer à son enseignante les changements qu'elle apporte à sa rédaction.

Tel que le précise notre journal de bord, Dolores a exploité les 100 minutes supplémentaires dédiées à l'autocorrection linguistique avec le support de la méthode d'autocorrection. Elle a alors retouché son texte à 44 endroits, ce qui porte à 184 le nombre total de corrections effectuées sur sa copie. Par contre, dans l'échange avec

l'enseignante, elle estime avoir fait une quinzaine de corrections, car elle sait qu'elle a corrigé des « erreurs qui étaient peut-être pas des erreurs ». Concrètement, l'élève a opté après coup pour l'indicatif présent comme temps de base, ce qui a occasionné des modifications à 25 endroits dans sa rédaction. Elle a également touché une fois à la calligraphie et elle a précisé ou nuancé son propos à 5 occasions, si bien que le nombre de modifications ne visant pas à se conformer à la grammaire s'élève à 31. L'évaluation de Dolores était donc assez près de la réalité, puisqu'elle a corrigé 13 cas linguistiques, et ce, bien que 3 de ces corrections aient occasionné des erreurs. Ainsi, l'élève distingue bien la nature de ses opérations métacognitives et elle est en mesure d'évaluer ces dernières.

Dolores confie à l'enseignante que, en plus des 31 ajustements, elle a respecté les priorités qu'elle s'était fixées sur le document accompagnant la méthode d'autocorrection. Elle affirme aussi qu'elle a lu les fiches grammaticales, mais qu'elle ne les a pas utilisées pendant la révision : « Je l'ai lu au début [...] pour me rappeler les notions, mais je veux dire pas vraiment pendant la correction [...] ça me rafraîchit la mémoire ». Ses dires illustrent le fait qu'elle est consciente de ses stratégies métacognitives : pour bien fonctionner, elle a simplement besoin d'activer ses connaissances. Ensuite, elle effectue des manœuvres cognitives en exploitant les connaissances situées dans sa mémoire à long terme et gérées par sa cognition. À l'aide des fiches grammaticales, elle a donc procédé à 3 corrections en lien avec la ponctuation. Il s'agit de 3 cas semblables de double virgule encadrant un groupe de mots pouvant être effacé de la phrase. Dans l'une des 3 situations, Dolores avait inscrit ses virgules, puis elle s'est ravisée et les a biffées, lors des 100 minutes d'autocorrection, ce qui a engendré une erreur. Elle a agi de la même façon en hachurant 1 sujet de phrase et en changeant de marqueur de relation, ajoutant ainsi 2 erreurs de syntaxe, car ce dernier imposait un changement de phrase. Elle a également corrigé judicieusement la syntaxe de 2 autres phrases et accordé correctement 1 participe passé utilisé avec l'auxiliaire *être*.

Pour tous ces ajustements, il s'avère cependant difficile d'affirmer que les fiches ont été utiles pour Dolores, étant donné que les erreurs commises peuvent être dues à des connaissances erronées logées dans sa mémoire à long terme. Il est possible de croire que, pendant qu'elle les avait en mémoire de travail, Dolores utilisait des connaissances exactes, en l'occurrence celles des fiches grammaticales de la méthode d'autocorrection, mais que celles-ci n'étaient peut-être pas constamment disponibles, notamment si l'élève se penchait sur plusieurs aspects au cours d'une même lecture. En effet, même si Dolores n'y fait pas allusion au cours de son échange avec l'enseignante, il apparaît justifié de penser qu'elle se concentrait sur plusieurs problématiques en même temps, étant donné la diversité et le nombre de corrections qu'elle a effectuées, d'autant plus que, outre les corrections précédemment énoncées, elle a fait 1 correction en lien avec le vocabulaire et 4 autres reliées au texte (3 pronoms et 1 déterminant), c'est-à-dire des aspects qui ne sont pas abordés par les fiches grammaticales. Elle s'est donc concentrée sur ses priorités, mais aussi sur d'autres questionnements, tout en tenant compte des quatre fiches grammaticales qui la concernaient, de sorte qu'elle a pu se retrouver en situation de surcharge cognitive.

L'analyse des erreurs laissées sur la copie de Dolores confirme cette dernière hypothèse. Effectivement, hormis celles relatives aux organisateurs textuels, qui sont relativement nombreuses (6), les 14 erreurs restantes constituent, en quelque sorte, des cas isolés, qui pourraient être considérés comme des « erreurs d'inattention » de la part de Dolores, mais que nous associons ici à une surcharge cognitive, puisque l'élève ne les a pas commises à de nombreux autres endroits dans son texte, ce qui signifie que, tout compte fait, les connaissances entreposées dans sa mémoire à long terme sont exactes. Il s'agit des cas suivants : 3 prépositions, 2 phrases négatives, 2 dont la structure de base pose problème, 2 pronoms, 1 nom qui aurait dû être au pluriel, 1 terme dont le sens est inadéquat, 1 complément de phrase placé au mauvais endroit, 1 virgule marquant la juxtaposition et 1 double virgule encadrant un groupe de mots pouvant être effacé de la phrase.

1.3.2 Seconde dissertation critique. À l'occasion de sa seconde dissertation critique, Dolores a effectué beaucoup moins de corrections (122) que lors de sa première rédaction complète (184). Toutefois, la fréquence des modifications qu'elle apporte à ses dissertations demeure la même d'un texte à l'autre (1 modification aux 8 mots; v. Tableau 9, p. 126). Cette fois encore, sa copie porte donc la trace de nombreuses hachures, dont la plupart (112) ont été tracées pendant la rédaction. Parmi celles-ci, 4 ne touchent que la calligraphie et 4 autres rendent le texte original illisible. Les dimensions affective et praxéologique du rapport à l'écrit sont encore très présentes chez Dolores, qui souhaite remettre une rédaction ayant malgré tout une belle apparence. Elle affirme effectivement que ce qui l'aurait aidée, « c'est d'avoir un texte en ordre (pas brouillon), même si cela ne [la] dérange pas beaucoup. [Elle] peu[t] mieux [se] relire sans [se] faire "déranger" par [ses] gribouillis » (Chroniques de mon introspection, tome 3. Guillemets de l'étudiante). En classe, nous avons d'ailleurs observé et nous avons noté, dans le notre journal de bord, que Dolores a de la difficulté à ne pas utiliser le ruban correcteur.

Pour ce qui est des autres modifications, un peu plus du tiers d'entre elles (41) constituent de la réécriture de texte : l'élève change d'idée, reformule son propos, lui apporte une précision, procède à un ajout, déplace un passage. Même si deux erreurs ont été provoquées par ces manœuvres, les dimensions affective, axiologique et praxéologique sont manifestes, ici encore, puisque Dolores investit du temps et de l'énergie pour remettre une rédaction qui correspond à ses critères rédactionnels et esthétiques, parce qu'elle lui accorde de la valeur, ce dont elle est consciente, car elle a par ailleurs procédé à quatre ajouts afin que sa rédaction soit conforme aux consignes inhérentes à la dissertation critique. Seule une de ces adaptations a engendré une erreur. Tout cela révèle que, dans une telle situation d'examen, la cognition de Dolores est interpellée, car l'image qu'elle se fait de sa rédaction est entreposée dans sa mémoire à long terme, ce qui correspond au volet Environnement de Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47), lequel ne se situe donc pas en parallèle avec la cognition.

Dolores a de plus procédé à 35 corrections linguistiques affectant le texte : 19 concernent les pronoms (1 modification donnant lieu à 1 erreur), 9 les déterminants, 5 les organisateurs textuels et 2 les temps verbaux. Il ressort que, encore cette fois, l'élève procède à l'autocorrection globale de sa production écrite. Effectivement, sur les 108 corrections lisibles, 80 concernent le texte, soit presque les trois quarts de tous les ajustements apportés à la seconde dissertation critique. Les autres corrections affectent le choix du vocabulaire (8), la ponctuation (7), l'orthographe lexicale (6), la syntaxe (2) et l'orthographe grammaticale (1). De la même manière qu'elle l'a fait pour sa première dissertation critique, Dolores se penche sur tous les types d'erreurs.

Par la suite, sur les 100 minutes offertes pour corriger leurs erreurs linguistiques, Dolores n'en a utilisé que 50, ainsi que l'atteste notre journal de bord. Cela révèle les limites de son investissement affectif en ce qui concerne l'écriture scolaire. Elle a effectué 10 ajustements à son texte, dont 1 rend le passage original illisible. À 5 endroits, elle a reformulé ses propos, puis, à 2 autres, elle a changé d'organisateur textuel. Enfin, elle a modifié l'orthographe d'un mot et elle s'est penchée sur un groupe de mots entouré de la double virgule. Au tome 3 des Chroniques de mon introspection, Dolores déclare ne pas avoir révisé sa seconde dissertation de la même manière que sa première : « Je me suis concentrée sur mes plus grosses erreurs avant de réviser, en gros, le reste » (Souligné par l'élève). En soutenant cela, Dolores confirme l'hypothèse que nous avons formulée plus tôt, car elle a modifié sa technique : au lieu de s'attarder à plusieurs aspects lors de sa première relecture, ainsi qu'elle l'a fait pour sa dissertation précédente, elle s'est concentrée sur les erreurs qu'elle considère comme étant les plus évidentes.

L'échange avec l'enseignante, d'une durée de 3 minutes et 8 secondes, permet de préciser sa pensée : « Je me suis occupée de la syntaxe [...] Je me suis juste concentrée là-dessus surtout parce que c'est surtout ça mes erreurs là ». Sa perception apparaît erronée : sur le document accompagnant la Méthode d'autocorrection, l'élève a établi qu'elle faisait plus d'erreurs de ponctuation que d'erreurs de syntaxe, lesquelles ne constituaient alors pas sa priorité. Par ailleurs, lorsqu'elle a proposé une approche

personnalisée à l'élève (v. Annexe F, p. 197), l'enseignante n'avait pas non plus identifié la syntaxe comme priorité : il s'agissait plutôt de cibler les pronoms et les temps de verbes. En fait, Dolores a sa propre définition de la syntaxe ainsi que sa manière personnelle de la corriger : « Premièrement, je me disais “Est-ce que ça a du sens ce que j'ai écrit?” [...] “Est-ce que ça se dit? Est-ce que ça a de la logique? ” ». Elle confond la réécriture de texte et les problèmes de syntaxe, ce que confirment les 5 passages où elle a reformulé ses dires, puisqu'ils ne contenaient pas, initialement, d'erreurs de syntaxe. Les ajustements réalisés s'avèrent, somme toute, d'ordre esthétique, ses critères d'évaluation semblant reposer sur des automatismes, sur des acquis linguistiques que sa mémoire reconnaît. D'ailleurs, pendant l'entretien avec l'enseignante, Dolores avoue être consciente des limites de ses connaissances grammaticales, ce qui constitue une opération métacognitive : « J'sais pas comment vraiment l'expliquer ». Elle s'en remet davantage à son intuition qu'à ses savoirs grammaticaux, qui semblent bien enfouis dans sa mémoire à long terme : « Je regardais mes... si euh... mettons... je sais pas euh mes groupes de mots... ça avait de l'allure ou euh... ».

Cependant, pour Dolores, la syntaxe ne concerne pas uniquement la réécriture : « Je regardais surtout mes pronoms aussi là si euh ils remplaçaient vraiment le cas ou ils remplaçaient dans le vide là ». Le tout se confirme au tome 3 des Chroniques de mon introspection, alors que l'élève précise qu'elle a révisé la « syntaxe (pronoms, temps de verbe) ». En ce sens, elle s'en remet au jugement de l'enseignante et se concentre sur les éléments qui lui ont été suggérés par l'approche personnalisée (v. Annexe F, p. 198). Lors de l'échange, elle admet également avoir « un peu plus regardé » les fiches de la Méthode d'autocorrection, qui lui ont été utiles, selon ce qu'elle confie : « Ça me rafraîchit la mémoire et me rappelle exactement quoi viser. » (Chroniques de mon introspection, tome 3). Ainsi, non seulement Dolores utilise une aide extérieure, ce qui constitue une manœuvre métacognitive, mais, en plus, ses propos, lors de la discussion avec l'enseignante, reposent essentiellement sur ses stratégies métacognitives. En effet, les données du codage révèlent qu'elle possède peu

de vocabulaire grammatical; en revanche, elle en est consciente, ce qui constitue une connaissance métacognitive. En cela, elle dispose d'habiletés pour discuter de ses opérations métacognitives et même pour les évaluer : « J'ai corrigé mes affaires là [...] au début [...] mais c'est plus à la fin [de la dissertation] ». Dolores sait qu'elle a été plus efficace lors de la première de ses deux relectures. Elle s'est concentrée sur ce qu'elle considère être la syntaxe; cependant, elle a aussi vu d'autres erreurs, au passage : « Pis à chaque fois genre [...] j'en ai recorrecté. La deuxième fois je n'en ai presque pas corrigé ». En réalité, elle estime qu'elle a « appris à cibler [s]es erreurs comme il le faut » (Chroniques de mon introspection, tome 3). Il s'agit là d'une réflexion qui résume le chemin qu'a parcouru l'élève depuis le début de la session, mais également toute l'habileté métacognitive qu'elle est en mesure de déployer.

Il est permis de croire que, chez Dolores, la dimension praxéologique du rapport à l'écrit influence grandement son activité d'autocorrection. Dans les faits, elle s'est servi des fiches grammaticales pour confirmer ses connaissances, en particulier relativement à la syntaxe. Cependant, son investissement affectif et en temps, lequel correspond à la dimension affective, s'est avéré insuffisant pour lui permettre de constater ses lacunes grammaticales. Autrement, sa définition de la syntaxe aurait été différente et, surtout, Dolores n'aurait sans doute pas laissé 2 erreurs de syntaxe majeures sur sa copie. Il en est de même pour les 2 erreurs de double virgule entourant des groupes de mots pouvant être retirés de la phrase et pour lesquelles elle pouvait consulter une fiche grammaticale. Outre celles-ci, elle a laissé 3 erreurs de vocabulaire, 2 d'orthographe lexicale, 2 de typographie, 1 concernant l'accord d'un déterminant et 1 autre un pronom, aspect sur lequel elle s'était pourtant concentrée. Tout comme pour la première dissertation, il est possible que, pendant ses relectures, elle se soit trouvée en surcharge cognitive, car il s'agit d'erreurs qu'elle aurait pu commettre à de nombreuses autres reprises, ce qui n'est pas le cas.

Cela est appuyé par le fait que le nombre de corrections visibles ne correspond pas nécessairement au nombre de vérifications effectuées par l'élève. En effet, elle affirme qu'il lui arrive de vérifier un accord ou une orthographe même si elle est sure

d'avoir écrit correctement le mot concerné (Chroniques de mon introspection, tome 3). En d'autres termes, bien qu'elle soit certaine de s'être concentrée sur la syntaxe, Dolores a partagé son attention entre la réécriture, les pronoms, les temps de verbes, les organisateurs textuels et, ainsi qu'elle l'ajoute au tome 3 des Chroniques de mon introspection, sur « l'orthographe, les accords (GN, GV), la ponctuation ». Pour résumer, Dolores est une réviseuse-correctrice de même qu'une réécrivaine, quoiqu'elle ne se perçoive pas comme telle. Tout bien considéré, le fait qu'elle n'ait utilisé que la moitié du temps alloué à la révision linguistique révèle qu'elle souhaitait remettre un très bon texte sans toutefois viser la perfection. Tout cela fait penser au volet Environnement du modèle de Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) ainsi qu'à la dimension affective du rapport à l'écrit. Encore une fois, vu qu'ils sont intimement liés, ces deux éléments devraient être associés et considérés en tant que partie intégrante de la cognition, ce que ne font pas Butterfield *et al.* (1996).

2. LA VALIDATION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les portraits qui précèdent révèlent que les sujets sélectionnés pour l'analyse des résultats possèdent des caractéristiques communes, malgré leurs particularités individuelles. De fait, tous ont amélioré la qualité de leur français écrit, même si leur cheminement et leur degré d'amélioration diffèrent. Or, leur parcours personnel est tributaire des diverses étapes que notre recherche développement a traversées. C'est pourquoi nous reprenons ici, dans l'ordre, les quatre objectifs spécifiques que nous nous étions fixés. Chacun d'eux sera mis en relation avec les éléments du cadre de référence qui ont contribué à son atteinte. Ces informations seront à leur tour associées à des faits marquant les portraits des trois sujets, de manière à en faire ressortir de brefs bilans ou à en tirer des conclusions. Finalement, nous verrons que ces quatre objectifs spécifiques ont mené à la réalisation de notre objectif général.

Notre premier objectif spécifique consistait à « Élaborer une méthode d'autocorrection linguistique fondée sur un modèle reconnu de révision linguistique ». Pour ce faire, elle a été développée en concordance avec le modèle de révision d'un

texte schématisé par Butterfield *et al.* (1996; v. Figure 3, p. 47) qui, tel qu'expliqué dans notre cadre de référence, précise les rôles de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme, tout en distinguant le fonctionnement de la cognition et celui de la métacognition. C'est pourquoi notre méthode invite l'élève à traverser trois étapes lors de la réalisation d'une autocorrection, lesquelles scindent la tâche de correction afin de ne pas surcharger la mémoire de travail et, plus largement, la cognition (Tardif, 1992). Ce faisant, elle favorise l'organisation des connaissances et la prise de conscience de l'existence de ces dernières ainsi que des stratégies qu'emploie un sujet. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il exploite une procédure, qu'elle lui soit rendue disponible par sa mémoire à long terme ou proposée par la méthode d'autocorrection, au moyen des schémas de concepts. Nous avons d'ailleurs pu constater que, pendant qu'ils utilisent notre méthode d'autocorrection, les sujets exposent à de nombreuses reprises et de façon précise leurs activités, leurs processus ou leurs stratégies métacognitives. L'utilisation de la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros a donc non seulement favorisé l'exécution de tâches métacognitives, mais elle a également encouragé les sujets à prendre conscience de leurs activités métacognitives, au point où ils ont été en mesure de verbaliser une grande partie d'entre elles.

Toutefois, comme nous l'avons vu dans la section précédente, nous nous sommes heurtée à quatre vices intrinsèques qui précarisent le modèle de révision d'un texte de Butterfield *et al.* (1996). D'abord, ces chercheurs ont représenté la mémoire de travail comme étant la porte d'entrée vers la mémoire à long terme en passant par la cognition qui, à son tour, permet d'accéder à la métacognition. Des allers-retours sont ensuite possibles entre la métacognition et la cognition, puis vers la mémoire de travail. Nos données nous amènent plutôt à supposer que la métacognition est effectivement liée à la cognition, mais qu'elle est aussi directement et simultanément en lien avec la mémoire de travail. Ensuite, selon le schéma de Butterfield *et al.* (1996), l'image que le réviseur se fait de la version finale de son texte relève de la cognition, donc de la mémoire à long terme, alors que la rédaction en cours de révision, laquelle est accompagnée de toutes sortes de consignes et contraintes, est du ressort de

l'environnement. Pour notre part, nous suggérons que le problème rhétorique et que les contraintes rédactionnelles dont se soucie le réviseur concernent la cognition, puisque ce sont des connaissances traitées par cette dernière. En termes simples, dans la démarche pédagogique utilisée, l'élève qui révise son texte a déjà terminé de l'écrire alors, comme le font remarquer nos données, il s'en remet aux notions rhétoriques et rédactionnelles qui sont logées dans sa mémoire à long terme et qui sont traitées par sa cognition. En conséquence, nous proposons que le problème rhétorique et que le texte réalisé en cours de révision soient déplacés aux côtés de la représentation du texte en cours de révision, comme faisant partie intégrante de la cognition. Du coup, cette modification répondrait à notre troisième critique, selon laquelle le problème rhétorique et le texte réalisé en cours de révision doivent être en lien avec la métacognition, puisque Kaleb a démontré qu'il était conscient des lacunes de ses connaissances relatives aux exigences de la dissertation critique. Ce même remaniement désamorcerait notre quatrième et dernier reproche au schéma des chercheurs, étant donné qu'il deviendrait facile de relier le problème rhétorique et le texte réalisé en cours de révision à la représentation du texte en cours de révision, qui inclut une préoccupation d'ordre affectif. En ce sens, il apparaîtrait également tout à fait pertinent d'intégrer le rapport à l'écrit à la cognition, dont il dépend. La figure 5 (v. p. suivante) représente notre proposition de version modernisée du modèle de révision d'un texte de Butterfield *et al.* (1996), lequel était lui-même une adaptation du modèle de Flower *et al.* (1986).

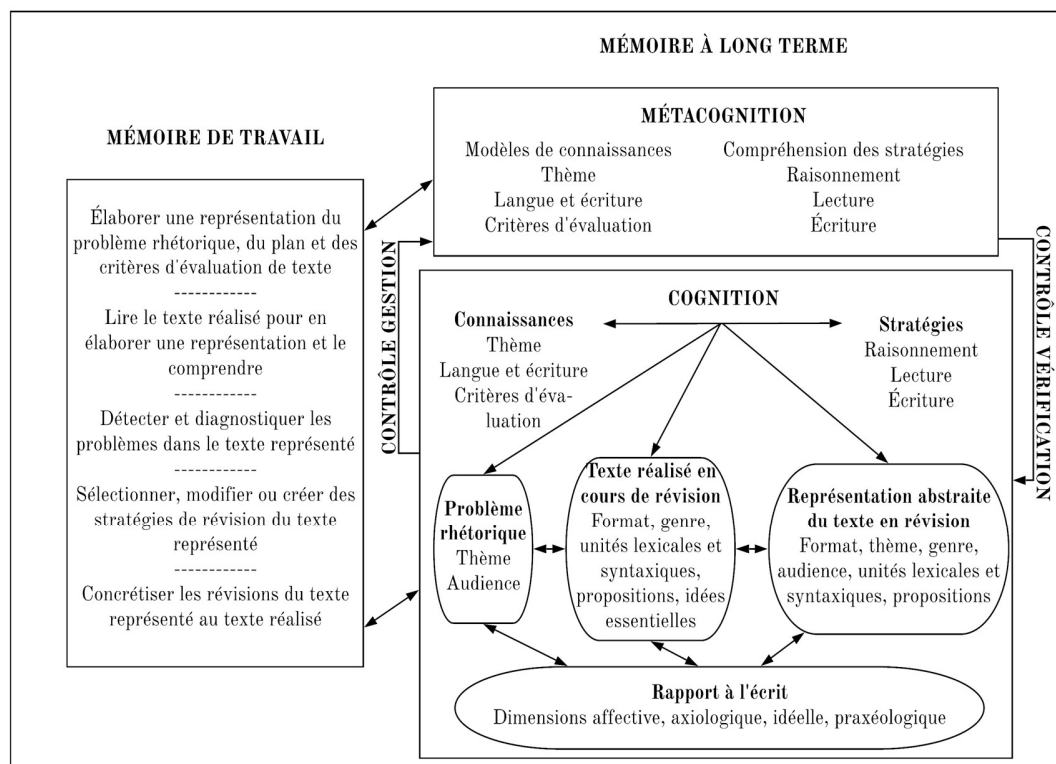


Figure 5. Version modernisée du modèle de révision d'un texte de Butterfield *et al.* (1996) : interactions entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme durant la révision d'un texte.

La mise à l'essai de notre méthode nous a également amenée à vérifier la correspondance de tous les éléments de la méthode d'autocorrection linguistique avec le cadre de référence, ce qui constitue notre deuxième objectif spécifique. D'une part, la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros s'inscrit dans le courant cognitiviste (Tardif, 1992) et elle favorise la mise en œuvre de ses principaux fondements. Effectivement, le concept d'erreur a été redéfini en classe pour se transformer en une occasion d'apprentissage (Reuter, 2012). L'erreur devenait le centre des échanges avec l'enseignante qui, pendant les cent minutes d'autocorrection linguistique, a accordé du temps à chaque élève pour l'encadrer, le guider dans la construction graduelle de ses connaissances ou dans le réaménagement cognitif de ces dernières. L'accompagnement pédagogique, inhérent à l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), a pris une grande place dans le cours et il est permis de croire que c'est

grâce à celui-ci que la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros a été utilisée par les sujets. Dans les faits, les différents instruments formant notre dispositif pédagogique les ont préparés à recevoir la méthode d'autocorrection et, une fois qu'ils l'ont eue entre les mains, ils n'ont pas été laissés à eux-mêmes. Qui plus est, les fiches de la méthode d'autocorrection proposent, grâce aux schémas de concepts, une manière d'organiser les connaissances, de les relier entre elles, ce qui facilite leur apprentissage et leur réutilisation. La souplesse qui caractérise l'utilisation des fiches grammaticales fait en sorte que, même s'il se trouve seul avec le document, l'élève traverse les trois phases de l'enseignement stratégique : l'enseignement y est dirigé, mais l'élève plus habile peut sauter des étapes, de manière à être simplement guidé dans son autocorrection. Par la suite, la fiche grammaticale peut être mise de côté, lorsque l'élève devient autonome. Lors de la mise à l'essai, chaque sujet a adapté la méthode d'autocorrection à ses besoins : Noémie et Kaleb, les sujets les plus faibles, se sont surtout concentrés sur la section « Réalisation ». Dolores, quant à elle, s'est servi des fiches grammaticales pour activer ses connaissances, puis elle les a ignorées. Or, gérer sa propre démarche d'apprentissage constitue une habileté métacognitive, l'une de celles que l'enseignement stratégique vise à développer chez les élèves. Finalement, « [e]n psychologie cognitive, les activités les plus susceptibles de provoquer des apprentissages signifiants et permanents chez l'élève sont des activités de résolution de problèmes » (Tardif, 1992, p. 21). Concrètement, tous les sujets utilisant la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros ont été confrontés à de nombreux problèmes grammaticaux, ainsi qu'en témoignent leurs propos, rapportés dans les portraits présentés dans la section précédente.

D'autre part, tel que le présupposent les cognitivistes, l'apprentissage, la résolution de problèmes et, de façon plus spécifique, l'organisation ou la réorganisation des connaissances sont des expériences qui se vivent de manière intime. Dans ce contexte, et comme l'avait prévu notre cadre de référence, le rapport à l'écrit, défini par Barré-De Miniac (2015; v. p. 29) et précisé par Chartrand et Prince (2009; v. p. 72), teinte les paroles des trois sujets. Toutefois, la présence des différentes dimensions du

rapport à l'écrit varie selon chacun. À ce propos, mentionnons d'emblée que, au cours de la mise à l'essai de notre méthode d'autocorrection, la dimension idéale n'a pas été clairement exprimée par les sujets, ces derniers n'ayant pas, dans leurs propos, relié l'étude de la langue à son utilité future. Par contre, les dimensions affective, axiologique et praxéologique se sont manifestées lors de la première dissertation critique, chez les sujets qui éprouvaient le moins de difficulté en français écrit. En d'autres termes, pour cette première rédaction majeure, les paroles de Noémie, dont la qualité de la langue écrite a été évaluée comme étant mauvaise, n'ont pas du tout laissé transparaître son rapport à l'écrit. Néanmoins, pendant l'autocorrection de sa seconde dissertation critique, elle en a laissé voir l'aspect affectif. Conjugué au fait que la dimension affective a pris plus de place au cours de la deuxième dissertation critique chez les autres sujets, soit Kaleb et Dolores, cela nous amène à conclure qu'une maîtrise minimale de la langue était indispensable pour que nos sujets aient l'aisance et l'énergie cognitive nécessaires pour laisser échapper des indices verbaux inhérents à la dimension affective de leur rapport à l'écrit. En clair, lors de la première dissertation, Noémie était sans doute trop occupée sur le plan cognitif pour s'exprimer à propos de son investissement affectif, lequel était bien réel, étant donné qu'elle a consacré du temps à la correction de ses erreurs linguistiques. Par ailleurs, chez Kaleb et Dolores, la dimension axiologique est disparue lors de la seconde dissertation critique, alors que l'aspect praxéologique est demeuré. Cela confirme que, plus le sujet est conscient du fait que ses connaissances relatives à l'autocorrection linguistique s'améliorent, moins il est inquiet de sa réussite. Ce changement de perspective s'est avéré inaccessible à Noémie, l'élève la plus faible.

Par ailleurs, au centre de toutes ces préoccupations individuelles, se trouve la grammaire, qui est intégrée dans les fiches de la méthode d'autocorrection. Elle respecte, grâce aux schémas de concepts, le principe de la grammaire rénovée selon lequel l'apprentissage du français écrit est facilité par la présentation de la langue comme étant un système reposant sur un ensemble de règles dont il est possible de tirer des régularités (Chartrand, 2013b). Conformément à notre cadre de référence, la

métalangue y est exploitée et les manipulations syntaxiques remplacent les trucs enseignés en grammaire traditionnelle. En outre, tant grâce à la méthode d'autocorrection qu'aux interventions de l'enseignante, l'enseignement de la grammaire a été intégré à celui de l'écriture (Allal, 2018; Chartrand, 2012a). Ainsi, bien que les contraintes de notre cadre d'expérimentation nous aient empêchée d'enseigner la métalangue sur une longue période, nous avons pu alimenter sensiblement le lexique grammatical des deux sujets les plus faibles. Sans généraliser, nous pensons également que, même s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la grammaire française pour s'exprimer en utilisant généralement la métalangue, les élèves les plus faibles sont capables de manipuler cognitivement les concepts grammaticaux qui leur sont soumis au moyen de la métalangue. Il apparaît donc inutile de s'adapter au langage de chacun d'eux car, en se servant de la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros, Noémie a réalisé des apprentissages qu'elle a réinvestis lors de la seconde dissertation, étant donné qu'elle a procédé à un grand nombre de corrections pertinentes avant la première remise de sa rédaction. D'ailleurs, lorsqu'elle confie à l'enseignante le contenu des propos qu'elle se livre à elle-même, Noémie confirme qu'il est opportun, pour une enseignante ou un enseignant, d'intervenir auprès d'un élève afin qu'il comprenne mieux son fonctionnement cognitif pour ensuite améliorer son processus d'autocorrection (Roussey et Piolat, 2005). En définitive, les éléments de notre cadre de référence ont largement contribué à établir les fondements de notre méthode d'autocorrection.

Les résultats qui viennent d'être exposés ont été rendus possibles par le fait que, comme le prévoyait notre troisième objectif spécifique, nous avons intégré le modèle d'autocorrection à la stratégie pédagogique du cours Littérature québécoise. Pour ce faire, notre cadre de référence prévoyait une importante modification au calendrier de cours ainsi que des changements notables quant à la nature et au nombre d'évaluations sommatives. Concrètement, le remodelage de la planification du cours a eu pour effet d'en modifier l'approche : l'enseignement traditionnel de la littérature s'est vu bonifié par sa cohabitation avec les cours donnés en classe inversée. Ainsi que le précise notre

journal de bord, cette transformation de notre pratique enseignante ne nous a pas empêchée de couvrir l'ensemble des éléments de compétence prévus au devis ministériel (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a). En d'autres termes, le temps consacré à la rédaction et à l'autocorrection n'a pas nui à la tenue des activités prévues pour la littérature, malgré les bouleversements occasionnés par les journées de grève étudiante. En fait, les moments réservés aux Chroniques de mon introspection et ceux consacrés à l'autocorrection de chacune des courtes rédactions précédant la première dissertation critique ont introduit, selon nous, une diversité des thèmes abordés et des activités réalisées. En bref, le cours nous a paru plus dynamique. À la lumière des observations consignées dans notre journal de bord, nous estimons d'ailleurs que la combinaison d'enseignement de la littérature (en classe et en classe inversée, pour l'histoire et l'histoire littéraire), d'activités de réflexion (Chroniques de mon introspection) et de périodes réservées à l'autocorrection linguistique a fait en sorte que les sujets ont travaillé de manière volontaire et sérieuse avec les outils qui leur ont été remis. Qui plus est, ils ont tous les trois modifié leur technique d'autocorrection. Dans le cas de Kaleb, il a fallu attendre la seconde dissertation avant qu'il soit suffisamment convaincu de la pertinence du changement. Nous pouvons penser que sa piètre performance, lors de la première dissertation critique, l'a persuadé d'opérer une transition vers une autre méthode que la sienne. Cela nous amène à conclure que notre méthode d'autocorrection linguistique, basée sur les opérations métacognitives, n'est efficace que si les élèves ont été adéquatement préparés à l'utiliser et qu'ils ont été soutenus pendant qu'ils s'en servaient. Effectivement, force est d'admettre que, comme prévu à notre cadre de référence, nous avons réussi à convaincre les sujets que l'amélioration de la qualité du français écrit était accessible à tous, et ce, en les informant sur la façon dont ils apprennent et en les invitant à réfléchir sur leurs propres pratiques, au moyen des questionnaires que constituent les Chroniques de mon introspection. Les élèves ont de plus été préparés à se pencher sur la grammaire étant donné que, lors de la présentation de la Grille de consignation des erreurs dans mes textes, une récapitulation des principales notions grammaticales a été effectuée. Nous considérons donc que le facteur temps est

primordial, dans la mesure où les élèves doivent avoir l'opportunité de cheminer psychologiquement et cognitivement avant qu'on leur soumette une méthode d'autocorrection, mais également dans l'optique où des moments, en classe, doivent être strictement réservés à l'autocorrection linguistique, laquelle doit être supervisée.

Si nous pensions avoir à peu près tout prévu, il n'en demeure pas moins que nous n'avions pas anticipé que les Chroniques de mon introspection seraient perçues, par les élèves, comme faisant partie de la méthode d'autocorrection. De même, comme nous n'avons pas reparlé de la méthode d'autocorrection après la révision de la première dissertation critique, rien ne laissait présager que tous les sujets demanderaient à l'utiliser pour l'autocorrection de leur seconde dissertation. Pour eux, nos instruments de recherche étaient devenus des outils de travail, des moyens d'améliorer leurs apprentissages, leurs connaissances et, plus largement, leur réussite au cours ou le résultat de leurs évaluations. Par ailleurs, afin de limiter l'ampleur de notre recherche, nous avons choisi, dès le début de notre cadre de référence, de ne pas nous concentrer sur l'influence que le contexte social exerce sur l'élève. Cependant, malgré les consignes de l'enseignante, qui avait notamment exigé le silence pendant l'activité d'autocorrection linguistique, la théorie socioconstructiviste s'est faufilée, voire imposée en classe, par l'intermédiaire de Kaleb qui, à l'occasion de la seconde dissertation critique, a demandé de l'aide à ses camarades. Bien que l'ensemble du travail d'autocorrection qu'il ait réalisé ne repose pas sur l'approche socioconstructiviste, l'utilisation de sa stratégie métacognitive confirme qu'il était important de considérer les écrits de Vygotski (Schneuwly, 2008). Somme toute, en servant de déclencheur aux activités métacognitives, notre méthode d'autocorrection favorise le dépassement de soi de l'élève, ce qui nous amène à confirmer que « La motivation scolaire fait intégralement partie du système métacognitif de l'élève » (Tardif, 1992, p. 87). Ainsi, les interventions sur la métacognition ont des incidences sur les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, mais également sur la motivation scolaire.

Le remaniement didactique auquel nous avons procédé a permis de concrétiser l'ensemble de notre démarche. En conséquence, il est à présent possible de nous pencher sur notre quatrième objectif spécifique, qui consiste à évaluer la contribution de la méthode d'autocorrection et d'autres facteurs de la stratégie pédagogique à la correction des erreurs effectuée par les élèves dans leurs textes. Il ressort de cela que les vingt périodes consacrées à l'expérimentation ont porté leurs fruits puisque, même si les sujets n'ont pas tous nécessairement utilisé chaque fois les cent minutes d'autocorrection, ils ont tiré profit du temps qui leur a été alloué, lequel a donné lieu à un très grand nombre de corrections pertinentes. De plus, nous n'avions pas escompté le fait que, dans le cas des trois sujets retenus pour l'analyse des résultats, un élargissement du concept d'autocorrection s'opèrerait chez eux. En d'autres termes, leur vision de l'autocorrection s'est modifiée au contact de l'ensemble de notre dispositif pédagogique. Chaque sujet a cheminé, à sa façon, peu importe son degré initial de maîtrise de la langue écrite. En pratique, Noémie s'intéresse désormais à des cas grammaticaux auxquels ses connaissances ne lui donnaient pas accès avant son utilisation de la méthode d'autocorrection. Kaleb, lui, fait preuve d'ouverture lors de la seconde dissertation critique, ce qui l'amène à pratiquer des activités métacognitives auxquelles il se refusait lors de la première dissertation. Pour sa part, Dolores cible maintenant mieux ses priorités. Tout compte fait, ainsi que l'a déjà observé MacArthur (2012), le développement de stratégies d'autorégulation, lesquelles relèvent de la métacognition, amène les correcteurs à effectuer de moins en moins de corrections de surface et plus de corrections d'ordre syntaxique et en lien avec l'orthographe grammaticale, donc à élargir leur vision de l'autocorrection.

En fin de compte, s'il apparaît satisfaisant de remarquer, sur le plan quantitatif, que tous les sujets laissent désormais moins d'erreurs linguistiques sur leurs copies, il l'est encore plus de constater que ce progrès cognitif s'est effectué de concert avec une transformation d'ordre métacognitif qui, elle, a eu un impact sur le rapport à l'écrit de chacun. Autrement dit, nous croyons que la prise de conscience du volet métacognitif s'accompagne d'un changement d'attitude à l'égard du français et de l'apprentissage

en général. C'est donc la personnalité de l'individu qui se voit transformée lorsqu'il se rend compte de son vécu métacognitif. Le cas de Kaleb illustre en outre le fait qu'il n'est pas indispensable d'avoir déjà réalisé des avancées pour changer ses perspectives de cheminement en ce qui concerne la qualité du français écrit.

Finalement, la présente recherche développement vise globalement à faciliter le quotidien pédagogique des élèves et de l'enseignante : « Un des rôles de la recherche en éducation face au développement de produits, de méthodes ou de stratégies est de contribuer à l'évolution et à l'amélioration des outils d'enseignement et d'apprentissage disponibles » (Loiselle, 2001, p. 94). Le principal apport de notre recherche est la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros. Il a en effet été démontré, par l'intermédiaire de l'atteinte de nos quatre objectifs spécifiques, que nous sommes arrivées à concevoir et à valider une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition et susceptible d'améliorer le processus de révision des élèves du cours Littérature québécoise au Cégep de Sept-Îles. Nous avons ainsi pu constater que notre méthode d'autocorrection a donné des résultats qualitatifs tout aussi intéressants que les données quantitatives obtenues. Notre méthode d'autocorrection, associée à un accompagnement basé sur l'enseignement stratégique, favorise les progrès en autocorrection linguistique, mais elle est également à l'origine d'une évolution interne des sujets. De façon plus précise, ceux-ci ont perfectionné leur habileté d'autocorrection linguistique à mesure que s'est développée la prise de conscience de leur activité métacognitive et que leur rapport à l'écrit s'est modifié. En d'autres termes, la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros, combinée aux Chroniques de mon introspection et à l'encadrement de l'enseignante, a favorisé, chez les sujets, une ouverture d'esprit qui n'aurait pu se manifester sans celle de l'enseignante, qui a volontiers modifié ses pratiques, mais surtout sa vision de l'apprentissage.

CONCLUSION

En somme, au moyen des quatre cours de français de formation générale, le parcours scolaire collégial dans lequel s'engagent les francophones québécois favorise une amélioration graduelle de la qualité de leur français écrit. Au Cégep de Sept-Îles, où la population étudiante est formée à 80 % de francophones, la Politique institutionnelle de valorisation de la langue française (2003) est mise en œuvre, en particulier par les enseignantes et les enseignants de français, qui pénalisent les travaux comportant des erreurs linguistiques. Cette pratique concorde avec celle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015a), qui a déterminé les règles de l'épreuve uniforme de français, laquelle est administrée au terme du troisième cours de français, soit celui portant sur la littérature québécoise. Dans ce dernier, comme dans les deux cours qui le précèdent, les élèves doivent autocorriger leurs rédactions, mais tous ne sont pas égaux face à cette exigence ministérielle, à propos de laquelle les règles départementales locales sont muettes. En effet, la plupart des élèves peinent à détecter leurs erreurs linguistiques et leur manque d'autonomie en la matière ne peut guère être compensé par l'application mécanique de trucs. De plus, nous avons observé que l'utilisation uniforme des dispositifs pédagogiques existants ne donne pas de résultats concluants. En fait, sans être accompagné dans ses démarches, l'élève se concentre sur les outils et sur les gestes à accomplir au lieu de se poser des questions grammaticales ou cognitives. Dans un tel contexte, nous nous sommes donné comme objectif général de concevoir et de valider une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition et susceptible d'améliorer le processus de révision des élèves du cours Littérature québécoise au Cégep de Sept-Îles.

Or, si les activités scripturales sont centrales dans l'évaluation des cours de français, elles n'en sont pas moins complexes, dans la mesure où, d'une part, l'écrit d'un élève reflète son rapport personnel avec ses connaissances et où, d'autre part,

chacun est marqué par des influences extérieures. En situation d'écriture, l'élève mobilise ses ressources cognitives et linguistiques, mais également plusieurs facettes de sa personne, trahissant ainsi le rapport qu'il entretient avec l'écrit (Barré-De Miniac, 2015). En ce sens, même si l'écriture est un processus itératif (Paradis, 2012), l'investissement cognitif et affectif impliqué dans l'acte de rédaction doit être considéré, particulièrement dans le but d'éviter la surcharge cognitive (Tardif, 1992). Reporter la révision linguistique à la fin du processus de rédaction (Lecavalier *et al.*, 2016) faciliterait la tâche de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme, laquelle loge les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1992). L'enseignement des connaissances grammaticales devrait d'ailleurs s'effectuer en continu et reposer sur la métalangue (Fisher et Nadeau, 2014) de même que sur les systèmes grammaticaux, puisque les manipulations syntaxiques favorisent la réflexion sur la langue (Chartrand, 2013b). En outre, les fautes, lorsqu'elles sont plutôt perçues comme des erreurs (Reuter, 2012), deviennent des occasions d'apprentissage fort profitables à l'élève s'il est accompagné (Tardif, 1992) dans son raisonnement grammatical. Il est effectivement possible que plusieurs erreurs linguistiques résultent d'une mauvaise gestion du système cognitif intrinsèque à la mémoire à long terme, puisque c'est grâce à la métacognition qu'un élève transfère des connaissances qui seront utiles à sa cognition (Butterfield *et al.*, 1996). Au reste, le modèle de révision de Butterfield *et al.* (1996) schématise les interactions entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme du réviseur, lequel doit aussi composer avec les informations émanant de son environnement. Toutefois, pour bien exploiter l'ensemble de ses ressources et même les consolider, l'élève ne doit pas être laissé à lui-même. L'enseignement stratégique (Tardif, 1992) incite à accompagner les élèves dans la construction graduelle de leurs connaissances, tout en les amenant à percevoir et à développer leurs connaissances et leurs stratégies cognitives et métacognitives. En tant qu'enseignante chercheuse, nous avons constaté qu'un tel changement de perspective impliquait un remaniement didactique de l'enseignement du cours Littérature québécoise, et ce, afin de réserver des périodes consacrées à l'autocorrection linguistique, au cours desquelles chaque élève bénéficierait d'un encadrement

personnalisé. L'objectif général a été précisé en quatre objectifs spécifiques. Ils consistent à élaborer une méthode d'autocorrection linguistique fondée sur un modèle reconnu de révision linguistique, puis à vérifier la correspondance de tous ses éléments avec le cadre de référence. Par la suite, il s'est agi d'intégrer le modèle d'autocorrection à la stratégie pédagogique du cours Littérature québécoise, pour finalement évaluer la contribution de la méthode d'autocorrection et d'autres facteurs de la stratégie pédagogique à la correction des erreurs effectuées par les élèves dans leurs textes.

Comme elle vise la conception et la mise à l'essai d'une méthode d'autocorrection, la présente recherche développement (Loiselle, 2001) s'inscrit dans le pôle de recherche relatif à l'innovation pédagogique (Université de Sherbrooke, 2013). Notre démarche, de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011), a nécessité la participation de neuf personnes. Ces élèves faisaient partie d'un échantillon non probabiliste et ils ont été sélectionnés selon la technique de l'échantillonnage par choix raisonné. Pour résumer, ils ont été classés en trois sous-groupes, selon leur degré de maîtrise du français écrit. Ils ont répondu aux questions des trois tomes du questionnaire réflexif intitulé les Chroniques de mon introspection, leurs propos ont été enregistrés pendant que nous discussions avec eux lors de l'autocorrection de leurs deux dissertations critiques, réalisée à l'aide de la méthode d'autocorrection, et leurs copies de dissertations ont été analysées. Les transcriptions des enregistrements, sous forme de verbatims qui ont par la suite été codés, de même que le journal de bord de la chercheuse, complètent les outils de collecte de données. La particularité de notre recherche développement est que la compilation des réponses aux deux premiers tomes des Chroniques de mon introspection a donné lieu à la confection de la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros, qui a été mise à l'essai immédiatement après sa création. Cette même compilation, jumelée aux observations notées dans notre journal de bord, a révélé l'importance du rapport à l'écrit, ce qui nous a conduite à retoucher nos deux premiers chapitres ainsi que notre quatrième objectif spécifique. Par la suite, un sujet représentant chaque sous-groupe a été sélectionné et la triangulation de l'ensemble des données le concernant a permis de tracer le portrait de

son parcours d'autocorrection. Les trois parcours reposent sur une analyse quantitative des corrections et des erreurs linguistiques des trois sujets retenus, mais surtout sur une analyse qualitative de leurs dissertations critiques, de leurs réponses aux trois tomes des Chroniques de mon introspection ainsi que des justifications qu'ils ont inscrites sur l'outil de métacognition accompagnant la méthode d'autocorrection. Combinées aux renseignements contenus dans notre journal de bord, à une analyse de contenu portant sur les transcriptions d'enregistrements codées de même qu'à une analyse génétique de chacune des dissertations, ces informations ont entraîné la saturation des données. Tout le long de ce processus, les précautions d'usage ont assuré le respect des aspects éthiques de notre recherche, ainsi que la rigueur et la scientificité de cette dernière.

Les sujets étant foncièrement différents, la mise à l'essai de la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros a fait ressortir des résultats contrastés. En ce qui concerne Noémie, ses progrès linguistiques découlent d'un changement profond affectant son mode d'apprentissage, qui exploite désormais la métacognition. Quant à Kaleb, sa progression attire l'attention sur la puissance du lien entre le rapport à l'écrit et l'autocorrection. Pour ce qui est de Dolores, elle confirme que même les meilleurs peuvent être victimes de surcharge cognitive. Malgré leurs spécificités, les sujets entretiennent des traits communs qu'un regard global sur les trois portraits a fait émerger. Effectivement, l'amélioration de la qualité de leur français s'est effectuée de pair avec la prise de conscience de leurs stratégies d'autorégulation, lesquelles ont provoqué un élargissement de leur vision de l'autocorrection. Par ailleurs, si les interventions sur la métacognition ont des effets positifs sur les connaissances et la motivation scolaire, il n'en demeure pas moins qu'il importe d'accorder des moments aux élèves pour les préparer à accueillir une nouvelle méthode d'autocorrection et pour les accompagner une fois qu'ils l'ont reçue. Ils ont donc besoin de temps pour cheminer, mais également pour s'autocorriger. Pour le reste, quoique le volet affectif ne puisse être dissocié de l'autocorrection linguistique, l'expression verbale de la dimension affective du rapport à l'écrit ne semble accessible qu'à celles et ceux qui détiennent une certaine maîtrise de la langue écrite. Cependant, il ne faut guère sous-

estimer les capacités des plus faibles, qui sont aptes à manier les aspects grammaticaux nommés au moyen de la métalangue, qu'ils sont pourtant incapables d'exploiter. Au bout du compte, il ressort que le modèle de révision de Butterfield *et al.* (1996) pourrait subir quelques modifications, lesquelles mettraient en évidence la simultanéité des interactions entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme de même que la profusion des informations traitées par la cognition du réviseur. Au demeurant, l'atteinte de nos quatre objectifs spécifiques a conduit à la réalisation de notre objectif général, étant donné que nous avons confectionné et validé une méthode d'autocorrection linguistique qui, dans les faits, a grandement amélioré le processus de révision linguistique des sujets ayant été sélectionnés pour l'analyse des résultats.

En dépit de tous les apprentissages que nous pouvons tirer de notre recherche développement, certains aspects n'ont pu être approfondis. Par exemple, en tant qu'enseignante chercheuse, nous avons perçu que le remaniement didactique avait eu pour effet de rendre le cours plus dynamique. Toutefois, nous ne disposions d'aucun outil pour prouver la diversité des thèmes abordés et des activités réalisées. Il aurait été pertinent d'interroger les sujets sur l'intégration de la stratégie pédagogique au cours, notamment pour vérifier s'ils considéraient que la langue occupait trop de place en classe par rapport à la littérature. Également, dans les Chroniques de mon introspection, nous n'avons pas suffisamment considéré l'influence de l'évaluation des rédactions sur les choix stratégiques des sujets. À titre d'exemple, nous soupçonnons que Kaleb a accepté d'utiliser la méthode d'autocorrection parce qu'il a obtenu un piètre résultat à sa première dissertation critique, mais nous ne pouvons prouver notre hypothèse. Nous aurions dû questionner les élèves afin de déterminer si un résultat antérieur a influencé leur manière d'autocorriger leurs rédactions subséquentes.

Pour terminer, les résultats de notre recherche développement pourraient très bien inciter d'autres chercheuses ou chercheurs à approfondir nos conclusions, ne serait-ce que pour démontrer la validité du modèle de révision que nous avons schématisé, à partir des travaux de Butterfield *et al.* (1996). Ils pourraient également s'inspirer de nos outils pour poursuivre leurs travaux ou améliorer leurs ouvrages

pédagogiques. C'est le cas de notre directeur d'essai, auteur principal de *L'Express grammatical* (Lecavalier, Beaudin et Durepos, à paraître), qui prépare actuellement la cinquième édition de sa grammaire, en se basant entre autres sur les résultats de notre recherche. De plus, notre dispositif pédagogique pourrait être mis à l'essai dans d'autres cours de français, formation générale, dont les devis ministériels sont apparentés à celui du cours Littérature québécoise (601-103-MQ) et où la qualité du français écrit revêt une grande importance. D'ailleurs, dans les cours Littérature et écriture (601-101-MQ) et Renforcement en français (601-013-50), nous avons nous-même occasionnellement réutilisé le tome 1 des Chroniques de mon introspection de même que les fiches de la méthode d'autocorrection. En bref, la Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros peut être reprise telle quelle par des enseignantes ou des enseignants, pour autant qu'ils ne perdent pas de vue qu'il ne s'agit que d'un instrument et que ce dernier n'est efficace que s'il est utilisé conjointement avec les Chroniques de mon introspection et un accompagnement pédagogique. Toutefois, s'il importe de faire raisonner oralement les élèves à propos de leurs connaissances grammaticales, cognitives et métacognitives au lieu de leur donner les réponses qu'ils attendent tant, il faut aussi leur consacrer du temps et leur en donner pour qu'ils puissent s'autocorriger.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, (3), 1-14. Repéré à https://www.academia.edu/39225917/Lettrure_n_3_-2015_Le_rôle_de_la_co-régulation_dans_des_activités_de_production_textuelle?email_work_card=view-paper. Consulté le 25 juillet 2019.
- Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes? *Conférence de consensus : écrire et rédiger, 14 et 15 mars 2018*. Genève : Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 1-8. Repéré à https://www.academia.edu/38333530/Peut-on_intégrer_l'enseignement_de_l'orthographe_dans_la_production_de_textes?email_work_card=view-paper. Consulté le 25 juillet 2019.
- Allô prof (2019). Alloprof. Repéré à <http://www.alloprof.qc.ca/Pages/Accueil.aspx>. Consulté le 20 juillet 2019.
- Association pour la nouvelle orthographe (2016). La nouvelle orthographe, parlons-en! Repéré à <https://www.orthographe-recommandee.info/>. Consulté le 22 juillet 2019.
- Balzac, H. de (1989). *La peau de chagrin*. Paris : Presses Pocket [1^{re} éd. 1831].
- Bamberg, B. (2012). Revision. Dans I. Clark (dir.), *Concepts in composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing* (2^e éd.) (p. 79-98). New York : Routledge (1^{re} éd. 2003). Repéré à <https://books.google.ca/books>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Les Presses Universitaires du Septentrion.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Belzile, N. (2010). *Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez les élèves qui redoublent le cours d'écriture et littérature au cégep* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Québec. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/pdf/w027496-belzile-strategies-cognitives-ecriture-litterature-essai-usherbrooke-2010.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.

- Bernard, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd., p. 341-358). Montréal : Logiques (1^{re} éd. 1995). Repéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__90bb026365c6__12._PNGE_Chapitre_11.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-145. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/717>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite, *21*(1), 43-70. Repéré à <http://doi.org/10.7202/1050810ar>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 1(177), 57-82. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-57.htm>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Brien, R. (2002). *Science cognitive & formation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brousseau, N. et Vázquez-Abad, J. (2003). Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3). Repéré à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26538/19720>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. et Albertson, L. R. (1996). Environmental, Cognitive, and Metacognitive Influences on Text Revision: Assessing the Evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*. Rapport de recherche PAREA. St-Jean-sur-Richelieu et Sorel-Tracy : Cégep St-Jean-sur-Richelieu et Cégep de Sorel-Tracy. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Camus, L. (2019). FrançaisFacile.com. Repéré à <https://www.francaisfacile.com/>. Consulté le 25 juillet 2019.

- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perrault, C. et Deslauriers, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/787900-caron-bouchard-et-al-outils-virtuel-qualite-langue-brebeuf-PAREA-2011.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Cégep de Sept-Îles (2003). Politique institutionnelle de valorisation de la langue française. Repéré à http://www.cegep-sept-iles.qc.ca/CLIENTS/1-cegepsi/docs/upload/sys_docs/Politique_institutionnelle_de_valo_langue_Francaise.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Cégep de Sept-Îles (2010). Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Repéré à http://www.cegep-sept-iles.qc.ca/data/45-cegepsi/ressources/documents/sys_docs/perehjuin2010ca.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Cégep de Sept-Îles (2019). Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Repéré à https://www.cegep-sept-iles.qc.ca/data/45-cegepsi/ressources/documents/sys_docs/piearevisionca23avril2019.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Centre collégial de développement de matériel didactique (2007). MDR : une méthode de relecture en trois étapes. Repéré à <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/pdf/MDR.pdf>. Consulté le 22 juillet 2019.
- Centre collégial de développement de matériel didactique (2007). Une grille de correction. Repéré à https://www.ccdmd.qc.ca/fr/outils_pedagogiques/?id=104. Consulté le 31 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. (2012a). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales? *Correspondance*, 18(1), 3-4. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__1a703bebcfcc__correspondance_activites_grammaire.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. (2012b). Une fois la porte fermée... que fait-on dans les classes de français du secondaire? Communication présentée au congrès annuel de l'AQPF, Québec, 1^{er} novembre. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__4ffcd2557619__Diapo_stage_ELEF_Portal_30_10.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. (2012c). Grille de compilation de maladroresses et d'erreurs dans mes textes. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__557a03bfe593__Grille_II.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.

- Chartrand, S.-G. (2012d). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Correspondance*, 17(2), 20-21. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr17-2/Rigoureux.html>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. (2013a). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-colle>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. (2013b). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e édition.). Montréal : CCDMD (1^{re} éd. 2012).
- Chartrand, S.-G. (2015). Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités. *Enjeux*, 89(Printemps-été 2015). Repéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__416aeef415f8__Chartrand_2015_.Langue_et_systeme_FR_aujourd_hui.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. (2016). Donner un second souffle à la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 1-3). Montréal : Pearson ERPI.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blais, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 1999).
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarée d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, (156), 30-31. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=982. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. Repéré à http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2013/11/SZBW_13.3_Varia_Chartrand.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). Montréal : ERPI.

- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (9), 89-98. Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988. Consulté le 27 juillet 2019.
- de Girardin, É. (1858). *Questions politiques (Tome I - Questions de mon temps : 1836 à 1856)*. Paris : Serrière.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 15-47). Québec : Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF) : Les Presses de l'Université Laval.
- Desbiens, J.-P. (1960). *Les insolences du Frère Untel*. Ottawa : Les Éditions de l'Homme.
- Duchesne, N. (2011). *La correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur → receveur dans les exercices ponctuels et les productions écrites en 2^e secondaire*. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4053/1/M11901.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Éducation Québec (s.d.). Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature, Cahier 2 - Rédaction. Repéré à https://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_meq_epr_Cahier_2.pdf. Consulté le 23 juillet 2019.
- Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards? *Linx*, 51, 13-24. Repéré à <http://linx.revues.org/160>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Falardeau, É. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 31-50. Repéré à <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-9-no1-art-falardeau-gregoire.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Fassnacht, C. et Woods, D. K. (2015). Transana, version 3.01-Win, [Logiciel]. Madison : Centre de recherche en éducation de l'Université du Wisconsin.
- Fayol, M. et Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire. *Langue française*, 3(151), 59-73.

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), 169-191. Repéré à <http://doi.org/10.4000/reperes.742>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Repéré à <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., Stratman, J. et Hayes, J. R. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche - Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49. Repéré à https://www.persee.fr/docAsPDF/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, (115-116), 37-50. Repéré à https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967. Consulté le 25 juillet 2019.
- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166.
- Guernier, M. et Barré-de Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*, 143/144, 203-217.
- Hamel, J. et Chartrand, S.-G. (2008). Quelle aide le matériel didactique apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de textes? *Québec français*, (151), 85-87.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 40(164), 10-25. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669. Consulté le 25 juillet 2019.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. *Faits de langue*, (8), 185-192. Repéré à <http://doi.org/10.3406/flang.1996.1129>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique (1^{re} éd. 2000).
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1994). Prendre en compte la métacognition et l'affectivité dans ses pratiques évaluatives. Dans AQPC, *Actes du 14^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal : AQPC. Repéré à https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1994/lafortune_saint_pierre_7C34_actes_aqpc_1994.pdf. Consulté le 6 août 2019.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Lauzon, F. (2000). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? *Pédagogie collégiale*, 14(2), 34-40.
- Lavoie, M. (2016). *Courrier personnel*. Sept-Îles : Cégep de Sept-Îles, Direction des études, 11 mai 2016.
- Lecavalier, J., Chartrand, S.-G. et Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes : un temps fort de l'activité grammaticale en classe pour mobiliser les connaissances des élèves sur la langue. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 303-325). Montréal : Pearson ERPI.
- Lecavalier, J., Beaudin, M. et Durepos, M. (À paraître). *L'Express grammatical* (5^e éd.). Montréal : ERPI (1^{re} éd. 2006).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).

- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2010). À la recherche de la grammaire rénovée : enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois. Repéré à <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Montréal : Pearson ERPI.
- MacArthur, C. A. (2012). Evaluation and Revision. Dans V. Wise Berninger (dir.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (p. 461-483). New York : Psychology Press.
- Marcotte, S. (2018). Comment nos élèves révisent-ils l'accord du verbe pendant qu'ils écrivent? *Correspondance*, 23(6). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/comment-nos-eleves-revisent-ils-laccord-du-verbe-pendant-quils-ecrivent/>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Marin, B. et Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue. *Langages*, 164, 113-125. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2676. Consulté le 25 juillet 2019.
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment? *Repères*, (57), 123-142. Repéré à <http://doi.org/10.4000/reperes.1516>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Progression des apprentissages au secondaire - Français, langue d'enseignement. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf. Consulté le 30 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016a). Résultats à l'épreuve de français 2014-2015 - Épreuves uniformes au collégial - Langue d'enseignement et littérature. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2014-2015.pdf. Consulté le 30 juillet 2019.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). Sciences humaines (300.A0) : Programme d'études préuniversitaires. Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/sciences-humaines-programme-detudes-preuniversitaires/>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). Résultats à l'épreuve de français 2015-2016 - Épreuves uniformes au collégial - Langue d'enseignement et littérature. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2015-2016.pdf. Consulté le 30 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Activites-mise-a-niveau-VF.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). Épreuve unique - Français, langue d'enseignement - Document d'information. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2019-2020.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015a). Épreuve uniforme de français langue d'enseignement et littérature : Guide de correction. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Epreuve_francais_Guide_correction.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015b). Épreuves uniformes au collégial - Langue d'enseignement et littérature : Résultats à l'épreuve de français 2013-2014. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2013-2014.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Moffet, J.-D. (1991). Comment développer la conscience d'écrire ou quelles sont les contraintes que l'on donne sur les études et les tâches à accomplir? Dans AQPC, *Actes du 11^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal : AQPC. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1991/moffet_206_actes_aqpc_1991.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.

- Moffet, J.-D. (1992). *Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Rimouski : Cégep de Rimouski. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/PAREA/701074-moffet-conscience-ecrire-rimouski-PAREA-1992.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-231). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Netprof (2019). Netprof. Repéré à netprof.fr. Consulté le 25 juillet 2019.
- Nielsen, K. (2012). Self-assessment methods in writing instruction: a conceptual framework, successful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 1-16.
- Olive, T. et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 191-206. Repéré à <http://thierry.olive.pagesperso-orange.fr/resources/2003-OlivePiolat-LLH.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50(3), 373-390.
- Ouellet, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*. Rapport de recherche PAREA. Drummondville : Cégep de Drummondville.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23614>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Paradis, H. (2014). « J'ai fini. -Ah oui? » : Les obstacles à la révision, *Correspondance*, 19(2). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/haro-sur-lecole/jai-fini-ah-oui-les-obstacles-a-la-revision/>. Consulté le 25 juillet 2019.
- Rabatel, A. (2005). Idiolecte et représentation du discours de l'autre dans le discours d'ego. *Cahiers de praxématique*, (44), 93-116. Repéré à <https://praxematique.revues.org/1664#ftn12>. Consulté le 25 juillet 2019.

- Reuter, Y. (2012). Penser l'erreur. *Cahiers pédagogiques*, (494), 57-59.
- Richer, J. (2004). *Métacognition et TIC*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation - Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 122-147). Montréal : ERPI (1^{re} éd. 2000).
- Schneuwly, B. (1989). La conception vygotkienne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée*, (73), 107-117.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5714/1572/5502/No118.pdf>. Consulté le 25 juillet 2019.
- St-Pierre, L. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 18(2), 27-29. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_2.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108(sept.-oct.), 39-44.
- Thérien, C. (1993). L'enseignement stratégique au collégial : une alternative pour améliorer l'écriture. Dans AQPC, *Actes du 13^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal : AQPC. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1993/therien_JP23_actes_aqpc_1993.pdf. Consulté le 25 juillet 2019.
- Université de Sherbrooke (2013). *Guide de présentation du bloc recherche, innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.

Wyns, M. (2018). Viv®e l'orthographe pour accompagner les élèves vers la révision orthographique autonome des textes personnels. *Le français aujourd'hui*, 4(203), 113 à 124.

ANNEXE A

Lettre d'information et formulaire de consentement (1)

Invitation à participer et formulaire de consentement
pour le projet de recherche intitulé

Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies d'autorégulation en classe de français

Manon Beaudin, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Maîtrise en enseignement au collégial
Directeur d'essai : Jacques Lecavalier

1. INTRODUCTION

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de le lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheuse principale, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

2. DESCRIPTION DU PROJET

Nous vous invitons à participer à cette recherche de nature qualitative. La question générale de ce projet est la suivante :

- Dans quelle mesure une méthode d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition peut-elle améliorer le processus de révision linguistique des élèves inscrits au cours Littérature québécoise?

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- a) Élaborer une méthode d'autocorrection linguistique utile pour les étudiantes et les étudiants;
- b) S'assurer que la méthode d'autocorrection linguistique est cohérente par rapport aux recherches scientifiques récentes;
- c) Intégrer la méthode d'autocorrection linguistique dans le cours Littérature québécoise;
- d) S'assurer que la méthode d'autocorrection linguistique est utile pour les étudiantes et les étudiants.

3. NATURE DE LA PARTICIPATION

Votre participation à ce projet de recherche consiste, pendant la semaine du 7 septembre 2015, à :

- a) Rédiger un paragraphe de dissertation critique et procéder à sa révision linguistique;
- b) Accepter que la chercheuse utilise votre rédaction pour les fins de sa recherche.

4. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par un nom fictif auquel vous serez associé(e). Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés de la façon suivante : une version électronique de l'essai sera remise au Centre de documentation collégiale, hébergé par le Cégep André-Laurendeau, et un article pour les enseignantes et enseignants sera rédigé pour la revue *Pédagogie collégiale*. Les données recueillies seront conservées sous clé et seule la chercheuse y aura accès. Il est possible que les données dépersonnalisées soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat ou d'autres chercheurs qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Les données seront détruites au plus tard en 2021 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

5. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

À part le risque d'identification mentionné, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. En effet, la rédaction concernée constitue une activité d'apprentissage de type formatif. Le bénéfice prévu est la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'autocorrection linguistique de la dissertation critique.

6. COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Par ailleurs, votre participation à la recherche ne constitue pas une manière de vous attirer des faveurs, telles qu'une correction biaisée de vos travaux et examens.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

8. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées à la page suivante. Si vous avez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre la direction d'essai à cette adresse de courriel : XXX.

9. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. Je suis majeur(e) au jour de la signature de ce document.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____

Date : _____ septembre 2015

10. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je certifie :

- a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement;
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

_____, date : _____ septembre 2015

Manon Beaudin, enseignante de français

Chercheuse responsable du projet de recherche

Adresse : XXX,

Tél. : 418 XXX-XXXX, poste XXX, Courriel : XXX

11. ENGAGEMENT DU DIRECTEUR D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Manon Beaudin.

Nom du directeur d'essai : Jacques Lecavalier

Signature : _____

Date : _____ septembre 2015

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche du Cégep de Sept-Îles ainsi que par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke.

ANNEXE B

Lettre d'information et formulaire de consentement (2)

Le second formulaire de consentement est identique au premier (v. Annexe A, p. 163).

La deuxième lettre d'information est également identique à la première (v. Annexe A, p. 163), sauf en ce qui concerne les paragraphes 3 et 5, qui sont ici reproduits.

3. NATURE DE LA PARTICIPATION

Votre participation à ce projet de recherche consiste, pendant la session d'automne 2015, à :

- a) Participer, comme les autres étudiantes et étudiants, aux activités d'apprentissage proposées dans le cours Littérature québécoise (par exemple : rédiger des paragraphes ou des dissertations critiques et procéder à leur révision linguistique, répondre aux questions que proposent les Chroniques de mon introspection);
- b) Accepter que la chercheuse observe votre comportement au moment où vous révisez vos rédactions;
- c) Laisser, sur vos copies, des traces écrites des modifications que vous avez apportées à vos rédactions;
- d) Accepter que la chercheuse photocopie certains de vos travaux;
- e) Accepter que la chercheuse enregistre vos brefs échanges avec elle, en salle de classe, à quelques reprises pendant la session, aux moments où vous réviserez vos rédactions.

5. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

À part le risque d'identification mentionné, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. En effet, les marques de révision laissées sur votre copie n'affecteront pas l'évaluation qui en sera faite dans le cadre du cours. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'autocorrection linguistique de la dissertation critique, une meilleure connaissance de vos capacités et de votre potentiel, une augmentation de votre estime personnelle ainsi qu'une amélioration de la qualité de votre français écrit sont les bénéfices prévus.

ANNEXE C

Outil de métacognition

Voyage au cœur de mon écriture

Chroniques de mon introspection (tome 1)

Objectif général :

Améliorer la qualité de ton français.

Objectif spécifique :

Prendre conscience des stratégies de révision que tu utilises.

Consignes :

- ✓ Réponds aux questions ou coche la case qui correspond aux gestes que tu as posés.
- ✓ En cas de doute, coche le « ? ».
- ✓ Si tu ne comprends pas un énoncé, n'hésite pas à me poser des questions.
- ✓ À la fin de chaque tableau, tu peux ajouter des énoncés qui n'ont pas été répertoriés ici.
- ✓ Réponds en toute honnêteté aux questions qui suivent. Il n'y a pas de réponse meilleure qu'une autre et aucun point n'est accordé pour cet exercice.

Première escale : Le texte

1.1 Pour moi, réviser un texte, c'est corriger _____

(suite...)

Première escale : Le texte (suite)	Oui	Non	?
1.2 J'ai lu les consignes plus d'une fois.			
1.3 J'ai relu ma copie au complet avant de la remettre.			
1.4 En cours de rédaction, je me suis rappelé les noms des différentes parties de l' <u>introduction</u> .			
1.5 En cours de rédaction, je me suis rappelé les noms des différentes parties de la <u>conclusion</u> .			
1.6 En cours de rédaction, il m'est arrivé de relire au moins un paragraphe ou une partie de paragraphe que j'avais déjà écrit.			
1.7 Pendant que je rédigeais, j'ai consulté régulièrement mon plan.			
1.8 Il m'arrive d'ignorer volontairement un élément de contenu (ex. : une connaissance littéraire) parce que je trouve trop difficile de l'intégrer à mon texte.			
1.9 J'ai trouvé une explication au fait que le mode et le temps des verbes changent parfois.			
1.10 Au moins à quelques reprises, j'ai cherché le lien entre un pronom et ce qu'il représente.			
1.11 Pendant que je rédigeais, j'ai utilisé au moins un des volumes permis (guide littéraire, grammaire, dictionnaire, etc.).			
1.12 Lorsque j'ai fini de rédiger, je ne me pose plus de questions à propos du contenu de mon texte : seule la qualité du français m'intéresse.			
1.13 Réviser l'ensemble de mon texte me demande beaucoup de temps.			
1.14 J'accorde suffisamment de temps à la révision de mon texte.			
1.15 Je manque habituellement de temps pour terminer ma révision.			
1.16 Je voudrais bien réviser davantage, mais je ne vois plus rien à changer dans mon texte.			
1.17 Pendant que je révise, il m'arrive d'avoir l'impression que j'ai trop de choses à vérifier en même temps.			
1.18 Je révise mon texte avec sérieux.			
1.19			
1.20			
1.21			

Deuxième escale : La phrase		Oui	Non	?
2.1	Je me suis assuré(e) qu'il y avait un sujet et un verbe dans chacune de mes phrases.			
2.2	Dans le cas des phrases longues, j'ai fait l'effort de retirer tous les groupes de mots non essentiels pour trouver le sujet et le verbe.			
2.3	Sauf exception, j'ai toujours placé le sujet avant le verbe.			
2.4	Lorsque j'ai vu un participe présent, j'ai vérifié qu'il y avait dans la même phrase un autre verbe accompagné de son sujet.			
2.5	J'ai vérifié qu'une phrase n'est pas composée seulement d'une subordonnée.			
2.6	J'ai placé le complément direct avant le complément indirect.			
2.7	Dans le cas des phrases longues, j'ai associé chaque complément de phrase au sujet et au verbe concernés.			
2.8	Je pense que plusieurs de mes phrases ne sont pas correctes, mais je ne sais pas quoi faire pour les corriger.			
2.9	Dans une grammaire, je ne trouve pas d'informations pour corriger mes phrases.			
2.10	Relire une phrase me permet de vérifier si elle est correcte ou non.			
2.11	J'ai de la difficulté à formuler correctement des phrases.			
2.12	J'ai adopté un modèle de phrase que je répète afin d'éviter les erreurs de syntaxe.			
2.13	Lorsque je <u>révisé</u> , j'évalue surtout la beauté de mes phrases.			
2.14	Je fais rarement des erreurs de syntaxe.			
2.15				
2.16				
2.17				

Troisième escale : La ponctuation		Oui	Non	?
3.1	J'ai placé une virgule avant et une autre après chaque groupe de mots qui pouvait être enlevé sans rendre la phrase incorrecte.			
3.2	J'ai vérifié qu'il n'y avait pas de virgule entre le verbe et le sujet.			
3.3	Je me suis assuré(e) qu'il y avait une virgule immédiatement après chaque organisateur textuel placé en tête de phrase.			
3.4	J'ai placé une virgule avant et après <i>et ce</i> .			
3.5	J'ai vérifié la présence d'une virgule avant <i>mais</i> , <i>car</i> , <i>or</i> (mais pas devant <i>et</i> , <i>ou</i> et <i>ni</i> , à moins qu'ils soient répétés).			
3.6	Toutes mes citations sont accompagnées des guillemets français (« »), sauf celles placées en retrait.			
3.7	Les titres d'œuvres sont soit soulignés, soit encadrés par des guillemets français (« »).			
3.8	J'ai vérifié que je n'ai pas oublié de signe de ponctuation en retranscrivant mes citations.			
3.9	En révisant mon texte, j'ai <u>enlevé</u> des virgules parce que je trouvais qu'il y en avait trop.			
3.10	En révisant mon texte, j'ai <u>ajouté</u> des virgules parce que je trouvais qu'il n'y en avait pas assez.			
3.11	Savoir où placer les virgules me demande beaucoup de temps.			
3.12	Je vérifie la ponctuation seulement si j'ai le temps de le faire.			
3.13	Il n'y a pas de règles claires pour savoir où placer les virgules.			
3.14	J'ai besoin de lire mon texte à voix haute pour savoir où placer les virgules.			
3.15	D'une rédaction à l'autre, je fais des essais en plaçant des virgules là où je pense que c'est correct de le faire.			
3.16	Je place toujours les virgules aux mêmes endroits dans une phrase.			
3.17	Je fais rarement des erreurs de ponctuation.			
3.18	Je pense que je suis capable d'améliorer la ponctuation dans mes textes.			
3.19				
3.20				
3.21				

Quatrième escale : L'accord et la conjugaison	Oui	Non	?
4.1 J'ai réussi à repérer les noms et les pronoms donneurs.			
4.2 J'ai accordé les adjectifs et les déterminants.			
4.3 Au moins à l'occasion, lorsqu'il y avait un groupe nominal, je l'ai mentalement remplacé par un pronom.			
4.4 J'ai accordé les verbes en identifiant le sujet de la phrase.			
4.5 J'ai conjugué les verbes en fonction de la personne, du mode et du temps choisis (ex. : 3 ^e pers. du plur. de l'indicatif présent).			
4.6 J'ai consulté le <i>Bescherelle</i> ou les tableaux de conjugaisons contenus dans ma grammaire ou mon dictionnaire.			
4.7 Lorsque j'ai vu un participe passé, je me suis répété mentalement les règles d'accord.			
4.8 En révisant mon texte, j'ai porté une attention spéciale aux verbes construits avec les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> .			
4.9 Je comprends bien le principe « donneur – receveur ».			
4.10 Chaque fois que je repère un receveur, je cherche le donneur.			
4.11 Au moins une fois pendant ma révision, j'ai consulté une grammaire.			
4.12 Pour effectuer les accords, j'utilise les codes (couleurs, flèches, etc.) qu'on m'a enseignés antérieurement.			
4.13 Pour effectuer les accords, j'utilise des codes que j'ai moi-même développés.			
4.14 Je n'utilise pas de codes pour effectuer les accords.			
4.15 Sauf exception, j'effectue les accords sans avoir besoin de réfléchir.			
4.16 Effectuer les accords me demande énormément de temps.			
4.17 Il y a beaucoup trop d'accords à effectuer dans un texte.			
4.18 Réviser tous les accords est une tâche monotone.			
4.19 J'ai de la difficulté à surveiller les accords pendant que je rédige.			
4.20			
4.21			
4.22			

Cinquième escale : L'orthographe d'usage		Oui	Non	?
5.1	Lorsque j'ai un doute, j'écris un mot de plusieurs façons pour choisir son orthographe.			
5.2	Je consulte le dictionnaire pour les mots que j'écris rarement.			
5.3	Je consulte le dictionnaire pour certains homophones.			
5.4	Parfois, je consulte le dictionnaire pour m'assurer que le niveau de langue d'un mot est approprié pour mon texte.			
5.5	Certains mots s'écrivent presque de la même manière, mais n'ont pas le même sens, alors j'utilise le dictionnaire pour les différencier (ex. : <i>estamper</i> et <i>estomper</i>).			
5.6	Consulter le dictionnaire me permet d'éviter les anglicismes.			
5.7	Je consulte le dictionnaire seulement après avoir terminé de rédiger.			
5.8	Je n'ai pas besoin du dictionnaire, ma mémoire est fiable.			
5.9	J'ai vérifié mes accents.			
5.10	Les accents ne font pas perdre beaucoup de points, ça ne vaut pas la peine de les corriger.			
5.11	Je trouve important de m'assurer que les mots sont bien orthographiés.			
5.12	Trouver un mot dans le dictionnaire me demande beaucoup de temps.			
5.13	Parfois, je cherche un mot, mais je ne le trouve pas dans le dictionnaire.			
5.14	D'une rédaction à l'autre, je me rends compte que je cherche souvent les mêmes mots dans le dictionnaire.			
5.15	Le dictionnaire est le seul outil de révision dont j'ai besoin.			
5.16	<i>Le Petit Robert</i> , <i>Le Petit Larousse</i> , <i>Le Multidictionnaire</i> sont tous des dictionnaires qui s'équivalent, il n'y a pas de différence entre eux.			
5.17	Si je ne trouve pas réponse à ma question dans un dictionnaire, j'en utilise un autre.			
5.18				
5.19				
5.20				

Sixième escale : La révision	Oui	Non	?
6.1 Avant de commencer à réviser, j'évalue le temps dont j'aurai besoin.			
6.2 Pendant que je révise, je vérifie l'heure pour être sûr(e) d'avoir assez de temps.			
6.3 J'ai confiance dans ma capacité de trouver et corriger mes erreurs.			
6.4 Lorsqu'il est question de révision, je deviens perfectionniste.			
6.5 Je suis réputé(e) pour mes erreurs d'inattention.			
6.6 Lorsque je révise, mon but est d'augmenter ma note.			
6.7 Je connais mes <u>forces</u> en français.			
6.8 Je connais mes <u>faiblesses</u> en français.			
6.9 Lorsque j'amorce le travail de révision, je ne sais jamais par où commencer.			
6.10 Il m'arrive de me demander si ma technique de révision est la bonne.			
6.11 Au cégep, dans les cours de français, les textes qu'on nous demande d'écrire sont difficiles.			
6.12 J'ai l'impression de faire plus d'erreurs de français depuis que je suis au cégep.			
6.13 Depuis mon arrivée au cégep, j'ai changé ma technique de révision.			
6.14 Je peux nommer les notions de la grammaire qu'il m'apparaît facile de réviser.			
6.15 Je suis capable de nommer les notions de la grammaire dont la révision me demande énormément de concentration.			
6.16 Je pense que je n'arriverai jamais à appliquer certaines règles de la grammaire.			
6.17 Pendant que je révise, il m'arrive d'avoir l'impression que j'ai trop de choses à vérifier en même temps.			
6.18 Pendant que je révise, il m'arrive de paniquer.			
6.19 Quand je reçois ma copie corrigée, je regarde chacune de mes erreurs et j'essaie de comprendre pourquoi je les ai faites.			
6.20 Quand je reçois ma copie corrigée, j'évalue l'efficacité du travail de révision que j'ai effectué.			
6.21 Chaque fois que je reçois ma copie corrigée, je me promets d'améliorer ma technique d'autocorrection linguistique.			
6.22 Chaque fois que je reçois une copie corrigée, je constate une amélioration de la qualité de mon français écrit.			
6.23 J'aimerais ajouter ceci (réponse facultative) :			

Voyage au cœur de mon écriture

Chroniques de mon introspection (tome 2)

Objectif général :

Améliorer la qualité de ton français.

Objectif spécifique :

Prendre conscience des stratégies de révision que tu utilises.

Consignes :

- ✓ Pour chaque énoncé, coche la case qui exprime le mieux ce que tu penses. Les choix de réponses sont :
 - Totalement en accord;
 - Plutôt en accord;
 - Plutôt en désaccord;
 - Totalement en désaccord;
 - Je ne sais pas.
- ✓ En cas de doute, coche « Je ne sais pas ».
- ✓ Si tu ne comprends pas un énoncé, n'hésite pas à me poser des questions.
- ✓ À la fin de chaque tableau, tu peux ajouter un énoncé qui n'a pas été répertorié ici.
- ✓ Réponds en toute honnêteté. Il n'y a pas de réponse meilleure qu'une autre et aucun point n'est accordé pour cet exercice.

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne sais pas
Première escale : La phrase					
1.1 J'ai accordé du temps à chacune de mes phrases pour être sûr(e) que leur structure était correcte.					
1.2 J'utilise toujours la même technique pour m'assurer que la structure d'une phrase est correcte.					
1.3 Je suis capable d'identifier où commencent et où se terminent les groupes de mots dans mes phrases.					
1.4 Je considère que mon répertoire de structures de phrases est varié.					
1.5 Lorsqu'une phrase commence par un complément de phrase (ex. : <i>Pendant qu'il écrivait, ...</i>), je m'assure qu'il y a un autre verbe ailleurs dans la phrase.					
1.6 Je suis capable d'identifier où commence et où se termine une subordonnée.					
1.7 J'utilise la technique de l'effacement pour cibler les constituants obligatoires de la phrase (le sujet et le prédicat).					
1.8 J'utilise la technique du déplacement pour identifier la fonction des groupes de mots.					
1.9					

Deuxième escale : La ponctuation

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne sais pas
2.1 Je vérifie qu'il n'y a pas de virgule entre le verbe et le sujet.					
2.2 Je place une virgule avant le sujet, si ce dernier n'est pas au début de la phrase.					
2.3 Je place une virgule avant et une autre après chaque groupe de mots qui peut être enlevé sans rendre la phrase incorrecte.					
2.4 J'ai vérifié la présence d'une virgule avant <i>mais</i> , <i>car</i> , <i>or</i> (mais pas devant <i>et</i> , <i>ou</i> et <i>ni</i> , à moins qu'ils soient répétés).					
2.5 J'utilise la virgule lorsque des éléments de la phrase sont juxtaposés (mots, groupes de mots, phrases).					
2.6					

Troisième escale : L'accord et la conjugaison

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne sais pas
3.1 Je repère les noms et les pronoms donneurs.					
3.2 Lorsqu'il y a un groupe nominal, je le remplace mentalement par un pronom.					
3.3 Je suis capable de cibler les mots receveurs dans mes phrases.					
3.4 Je suis capable de cibler les mots invariables dans mes phrases.					
3.5 Généralement, l'accord se résume en une seule règle : les mots receveurs s'accordent avec leur donneur.					
3.6 Pour identifier le sujet d'un verbe, j'utilise la technique de l'encadrement avec <i>c'est... qui</i> . (Ex : C'EST Manon QUI me demande de répondre à ce questionnaire.)					
3.7 Pour conjuguer un verbe, je n'ai pas besoin de connaître le mode utilisé dans le groupe verbal.					
3.8 J'utilise toujours la même façon de procéder pour accorder les participes passés employés avec <i>être</i> .					
3.9 J'utilise toujours la même façon de procéder pour accorder les participes passés employés avec <i>avoir</i> .					
3.10					

Quatrième escale : L'orthographe d'usage		Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne sais pas
4.1	Je connais plusieurs régularités concernant l'orthographe des mots. (Par exemple, « au » se retrouve généralement au début d'un mot, comme dans <i>autobus</i> , alors que « eau » est plutôt placé en fin de mot, comme dans <i>bateau</i> .)					
4.2	Lorsque j'ai un doute, j'écris un mot de plusieurs façons pour choisir son orthographe.					
4.3	Je connais plusieurs stratégies pour bien écrire les homophones. (Par exemple, je remplace <i>son</i> par <i>mon</i>).					
4.4	Le dictionnaire que j'utilise habituellement me permet de voir rapidement les difficultés associées au mot que je cherche.					
4.5	Parfois, je consulte le dictionnaire pour m'assurer que le niveau de langue d'un mot est approprié pour mon texte. (Par exemple, <i>balader</i> , comme dans « balader son chien », appartient au registre familier.)					
4.6	Consulter le dictionnaire me permet d'éviter les anglicismes. (Par exemple, <i>mettre l'emphase sur</i> est un anglicisme.)					
4.7	Mon dictionnaire me permet de savoir comment un mot peut être utilisé dans une phrase.					
4.8	Lorsque je cherche un mot dans le dictionnaire, j'ai seulement besoin de connaître le premier sens du mot.					
4.9	Le dictionnaire que j'utilise habituellement me propose des synonymes pour chaque mot que je cherche.					
4.10	Le dictionnaire que j'utilise habituellement me propose souvent des antonymes.					
4.11	Les exemples que je trouve dans le dictionnaire m'évitent de consulter une grammaire.					
4.12	J'utilise souvent la section « noms propres » de mon dictionnaire.					
4.13						

Assure-toi d'avoir coché une réponse à côté de chaque énoncé.

Viens ensuite me remettre le présent document :

je te donnerai ton paragraphe corrigé ainsi que la suite du questionnaire.

Voyage au cœur de mon écriture

Chroniques de mon introspection (tome 2 : suite)

Cinquième escale : La révision

- 5.1 Corrige, directement sur ta copie, les erreurs contenues dans ton paragraphe.
- 5.2 Remplis la colonne **T3** de la *Grille de consignation des erreurs dans mes textes*.
- 5.3 Pour chacun de tes textes (T1, T2 et T3), calcule la fréquence de tes erreurs (1 erreur / x mots).

	Nombre de mots dans mon texte	divisé par	nombre d'erreurs dans mon texte	égale	1 erreur à tous les
Ex.	254	÷	23	=	11 mots
T1		÷		=	mots
T2		÷		=	mots
T3		÷		=	mots

Une fois tes calculs terminés, réponds aux questions ci-dessous.

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne sais pas
5.4 Ma méthode de révision est efficace.					
5.5 D'ici la fin de la présente session, je ne ferai pas plus d'une erreur aux trente mots (seuil de réussite de l'ÉUF).					
5.6 Pour moi, écrire dans le cours de français est assez frustrant.					
5.7 J'ai besoin de bien savoir écrire pour ma future profession.					
5.8 Quand j'ai terminé de réviser mon texte, je serais encore capable de décrire les principales opérations que j'ai effectuées.					
5.9					

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire!

Voyage au cœur de mon écriture
Chroniques de mon introspection (tome 3)

Première escale : Ma révision

1. Lorsque j'ai amorcé ma révision, je savais par quoi commencer. **OUI** **NON**

2. Voici le ou les aspects que j'ai révisés dans ma dissertation (une réponse minimum) :

Ex. : l'orthographe lexicale, les accents, l'accord des participes passés avec « avoir », la syntaxe, etc.

3. J'ai utilisé les fiches de la *Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros*.

a) **Oui**, parce que _____

b) **Non**, parce que _____

4. J'ai utilisé mes ouvrages de référence. **OUI** **NON**

5. J'ai révisé ma dissertation 2 comme j'ai révisé ma dissertation 1.

a) **Oui**, parce que _____

b) **Non**, parce que _____



Seconde escale : Mon autoévaluation

1. La révision que je viens de faire me prépare à l'ÉUF. **OUI** **NON**

2. Quand je révise mon texte, il y a certains mots que je suis **vraiment sûr(e)** d'avoir bien écrit, mais il m'arrive de vérifier tout de même leur orthographe ou leur accord. **OUI** **NON**

3. J'aurais pu me forcer davantage pour réviser ma dissertation 2. **OUI** **NON**

4. En cours de session, j'ai utilisé, dans un ou plusieurs autres cours, une ou des techniques d'autocorrection apprises en *Français 3*. **OUI** **NON**

5. Ma dissertation 2 contient moins d'erreurs de français que ma dissertation 1. **OUI** **NON** **NE SAIS PAS**

6. Aujourd'hui, je révise mieux mes textes qu'au début de la session.
 - c) **Oui**, parce que _____

 - d) **Non**, parce que _____

7. Ce qui m'aurait encore plus aidé(e) à mieux réviser mes textes, c'est...

8. J'ai actuellement en tête la technique que j'utiliserai pour réviser mon texte le 16 décembre prochain, lors de l'ÉUF. **OUI** **NON**

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire!

ANNEXE D

Glossaire des mots-clés

Cognition - Connaissances grammaticales

Idiolecte (Violet souligné)¹¹

L'élève exploite ses connaissances déclaratives relatives à la grammaire, lesquelles sont statiques et d'ordre théorique, en utilisant un vocabulaire sans métalangue¹². Il utilise un terme générique (ex. : *mot, petites affaires* pour *signes de ponctuation*), énonce un exemple (ex. : un « *le* », au lieu de *déterminant*), formule une périphrase (ex. : *les petits mots que je peux pas mettre ou je peux mettre une virgule avant*) ou nomme une ou des unités linguistiques (ex. : *les « mais - car - ni »*)

ou

l'enseignante parle de concepts grammaticaux au moyen de termes simples et compris par la plupart des collégiens.

Métalangue (Violet non souligné)

L'élève exploite ses connaissances déclaratives relatives à la grammaire, lesquelles sont statiques et d'ordre théorique, en utilisant correctement la métalangue (ex. : *sujet, cd, syntaxe, etc.*)

ou

l'enseignante utilise la métalangue pour parler des concepts grammaticaux.

Cognition - Stratégies grammaticales

Idiolecte (Vert chartreuse souligné)

L'élève exploite ses connaissances procédurales ou conditionnelles en décrivant les étapes qu'il suit ou bien le moment qu'il choisit pour appliquer une procédure grammaticale. Il utilise un vocabulaire sans métalangue. Il utilise une périphrase (ex. : *quand je peux inverser les deux parties de la phrase* pour *quand je peux effectuer un déplacement*) ou il donne un exemple d'utilisation d'une manipulation syntaxique (ex. : *je peux remplacer « publié » par « mordu », je peux remplacer « François » par « quelqu'un »*)

ou

l'enseignante parle de stratégies¹³ grammaticales au moyen de termes simples et compris par la plupart des collégiens.

Métalangue (Vert chartreuse non souligné)

L'élève exploite ses connaissances procédurales ou conditionnelles en décrivant les étapes qu'il suit ou bien le moment qu'il choisit pour appliquer une procédure grammaticale. Il utilise la métalangue pour parler de ses stratégies grammaticales

ou

l'enseignante utilise la métalangue pour parler de stratégies grammaticales.

11 Les couleurs utilisées dans Transana sont indiquées entre parenthèses.

12 « système de termes qui servent à nommer les unités, les structures et les mécanismes d'une langue » (Lord et Elalouf, 2016, p. 66).

13 « Ensemble des moyens mis en œuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain donné en vue d'y atteindre un objectif spécifique » (Noreau, J. J. *et al.*, 1970, cité par Legendre, 2005, p. 1260).

Métacognition - Connaissances

Idiolecte (Vermillon souligné)

En utilisant un vocabulaire sans métalangue, l'élève révèle qu'il est conscient du fait qu'il possède certaines connaissances déclaratives (ex. : *Il y a des fois j'avais mal commencé mes phrases* : ce propos implique que l'élève connaît le modèle de base de la phrase; *Des fois j'écris comme que je le dirais, mais c'est pas nécessairement bon* : ce propos implique que l'élève connaît plus d'une variété de langue. L'expression de cette conscience langagière ou scripturale reste cependant au niveau de l'idiolecte).

Métalangue (Vermillon non souligné)

Les propos de l'élève, qui utilise la métalangue, révèlent qu'il est conscient du fait qu'il possède certaines connaissances déclaratives (ex. : *La syntaxe, si je ne me trompe pas, c'est si la phrase est bien structurée*).

Métacognition - Stratégies

Connaissance – Idiolecte (Gris souligné)

En utilisant un vocabulaire sans métalangue, l'élève révèle qu'il est conscient du fait qu'il connaît au moins une stratégie métacognitive (ex. : consulter le dictionnaire – et non pas un autre ouvrage de référence – pour déterminer quelle préposition doit être employée dans un contexte syntaxique particulier, souligner un mot pour éventuellement le remplacer par un synonyme).

Connaissance – Métalangue (Gris non souligné)

En utilisant la métalangue, l'élève révèle qu'il est conscient du fait qu'il connaît au moins une stratégie métacognitive (ex. : *Pour réviser mon texte, j'analyse les phrases une par une*).

Régulation - Fiches – Idiolecte (Terre de Sienne souligné)

En utilisant un vocabulaire sans métalangue, l'élève explique qu'il ajuste son autocorrection en utilisant la démarche d'autocorrection proposée.

Régulation - Fiches – Métalangue (Terre de Sienne non souligné)

En utilisant la métalangue, l'élève explique qu'il ajuste son autocorrection en utilisant la démarche d'autocorrection proposée.

Régulation - Trucs – Idiolecte (Rose souligné)

En utilisant un vocabulaire sans métalangue, l'élève explique qu'il ajuste son autocorrection en utilisant sa manière habituelle de réviser. Il n'utilise pas la démarche d'autocorrection proposée (ex. : *Je fais rien que lire mon texte là relire mon texte là pis tchéquer mes erreurs*).

Régulation - Trucs – Métalangue (Rose non souligné)

En utilisant la métalangue, l'élève explique qu'il ajuste son autocorrection en utilisant sa manière habituelle de réviser. Il n'utilise pas la démarche d'autocorrection proposée.

Évaluation – Idiolecte (Orange souligné)

En utilisant un vocabulaire sans métalangue, l'élève procède à l'évaluation de la ou des stratégies métacognitives qu'il a utilisées ou qu'il est en train d'exploiter. Il juge si sa ou ses stratégies sont efficaces (ex. : *Juste relire mon texte, c'est moins compliqué de même*).

Évaluation – Métalangue (Orange non souligné)

En utilisant la métalangue, l'élève procède à l'évaluation de la ou des stratégies métacognitives qu'il a utilisées ou qu'il est en train d'exploiter. Il juge si sa ou ses stratégies sont efficaces.

ANNEXE E
Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros



**Méthode d'autocorrection
dont vous êtes le héros**

Document 1

Consignes

1. Avant de commencer ta révision, fais de nouveau le point en indiquant la fréquence des erreurs de français contenues dans chacun de tes textes.

T1 : 1 erreur à tous les	T2 : 1 erreur à tous les	T3 : 1 erreur à tous les	À remplir plus tard T4 (dissertation 1) : 1 erreur à tous les
_____ mots	_____ mots	_____ mots	_____ mots

2. Afin de t'aider à cibler tes priorités, retourne à la *Grille de consignation de mes erreurs* et inscris, à côté des catégories SY, PO, OG et MV, le nombre total d'erreurs que tu as faites depuis le début de la session (total pour T1, T2 et T3).

Attention : ici, les catégories **TE**, **VO** et **OL** sont exclues.

Catégorie d'erreurs	T1	+	T2	+	T3	=	Nombre total d'erreurs	Remarques personnelles (facultatif)
SY Syntaxe		+		+		=		
PO Ponctuation		+		+		=		
OG Orthographe grammaticale		+		+		=		
MV Morphologie verbale (conjugaison)		+		+		=		



3. Établis maintenant tes priorités en choisissant

- a. les aspects que tu vas réviser;
- b. l'ordre dans lequel tu vas réviser ces aspects de ton texte.

Pour ce faire, fais un « X » sur chaque ligne du tableau qui suit. Il constituera ton plan d'action pour la révision de ton texte.

Il est possible que chacun des aspects mérite que tu t'y attardes. Cependant, tu dois considérer la présente tâche non seulement comme une occasion de corriger des erreurs dans ton texte, mais également comme le moment idéal pour combler une de tes faiblesses en français écrit.

Prends le temps de suivre la démarche qui t'est proposée dans le document 2, même si cela t'amène à travailler un seul aspect.

Afin que tu cesses d'être constamment confronté(e) à ce type d'erreurs, il importe que tu consacres le temps nécessaire à la consolidation de tes apprentissages et que tu t'entraînes. Cela t'évitera de refaire les mêmes erreurs dans tes textes futurs.

Remarque

Si tu dois vérifier la syntaxe (SY) et la ponctuation (PO), ces deux aspects devraient être vérifiés en premier.

Priorités	Aspects à réviser			
	SY (Syntaxe)	PO (Ponctuation)	OG (Ortho. gram.)	MV (Conjugaison)
1				
2				
3				
4				

4. Tu es maintenant prêt(e) à passer à l'action et à réviser ton texte!

Suis les consignes et les conseils qui te sont proposés dans le second document.



Méthode d'autocorrection dont vous êtes le héros

Document 2

Présentation

Chaque aspect du texte que tu travailleras t'amènera à faire une lecture complète de ta rédaction en te concentrant uniquement sur l'aspect choisi. Il est possible que tu n'aies pas à réviser les quatre catégories d'erreurs grammaticales, mais il est aussi possible que tu doives le faire.

Le présent document comporte une section pour chacun des aspects à réviser. Un itinéraire cognitif t'est proposé. Il peut te sembler difficile de le suivre. Fais de ton mieux, sans sauter d'étape. Rappelle-toi que c'est en t'exerçant et en faisant des liens dans ta tête que tu apprendras et que tu régleras tes difficultés grammaticales. En effet, même si tu es en situation d'examen, il n'est pas trop tard pour peaufiner tes apprentissages.

Certaines connaissances de base en grammaire sont nécessaires pour apprendre à corriger ses erreurs de français. L'objectif, ici, n'est pas de réviser toutes les règles de grammaire. Il importe plutôt que tu aies une connaissance pratique, fonctionnelle de la grammaire, que tu saches quoi faire devant tel ou tel problème grammatical. Tu devras peut-être ouvrir tes ouvrages de référence, particulièrement ta grammaire. N'oublie pas que je suis aussi disponible pour te guider.

Les priorités que tu as établies font en sorte que tu devras aller et venir dans le document. Avant de commencer, réfère-toi à la table des matières qui suit afin d'en faciliter la consultation.

Table des matières

Fiche 1 : SY (SYNTAXE : SY1 et SY20)	5
Fiche 2 : SY (SYNTAXE : SY7)	6
Fiche 3 : PO (PONCTUATION)	7
Fiche 4 : OG et MV (ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET CONJUGAISON : OG5 et MV2).....	8
Fiche 5 : OG (ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE : OG6).....	9
Fiche 6 : OG (ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE : OG7).....	10

Précisions

- a) La révision d'un texte exige beaucoup de concentration.
- b) Ce travail s'effectue en classe, pendant deux périodes de cours (incluant les explications des documents 1 et 2).
- c) Au terme de ces deux périodes de cours, il faudra remettre les documents 1 et 2, ainsi que la version finale de ta dissertation critique, qui sera corrigée.
- d) Tu peux utiliser tous tes ouvrages de référence ainsi que toutes tes notes de cours.
- e) Tu peux écrire sur tous les documents, avec le crayon que tu veux.
- f) Tu ne peux pas modifier le contenu de ton texte, puisque la correction ne porte que sur la langue.
- g) Tu peux bien sûr reformuler les phrases dont la syntaxe est erronée.
- h) Au besoin, sers-toi des espaces entre les lignes pour faire des ajouts.
- i) Si tu as des commentaires, des suggestions à formuler à propos des fiches grammaticales, utilise le verso de la page pour écrire, puis coche la case située dans la marge de droite pour en informer ton enseignante.
- j) Réponds aux questions suivantes.



Avant de commencer la révision :

Selon moi, au dernier cours, lorsque j'ai révisé ma dissertation, j'ai repéré et corrigé _____ erreurs de français.

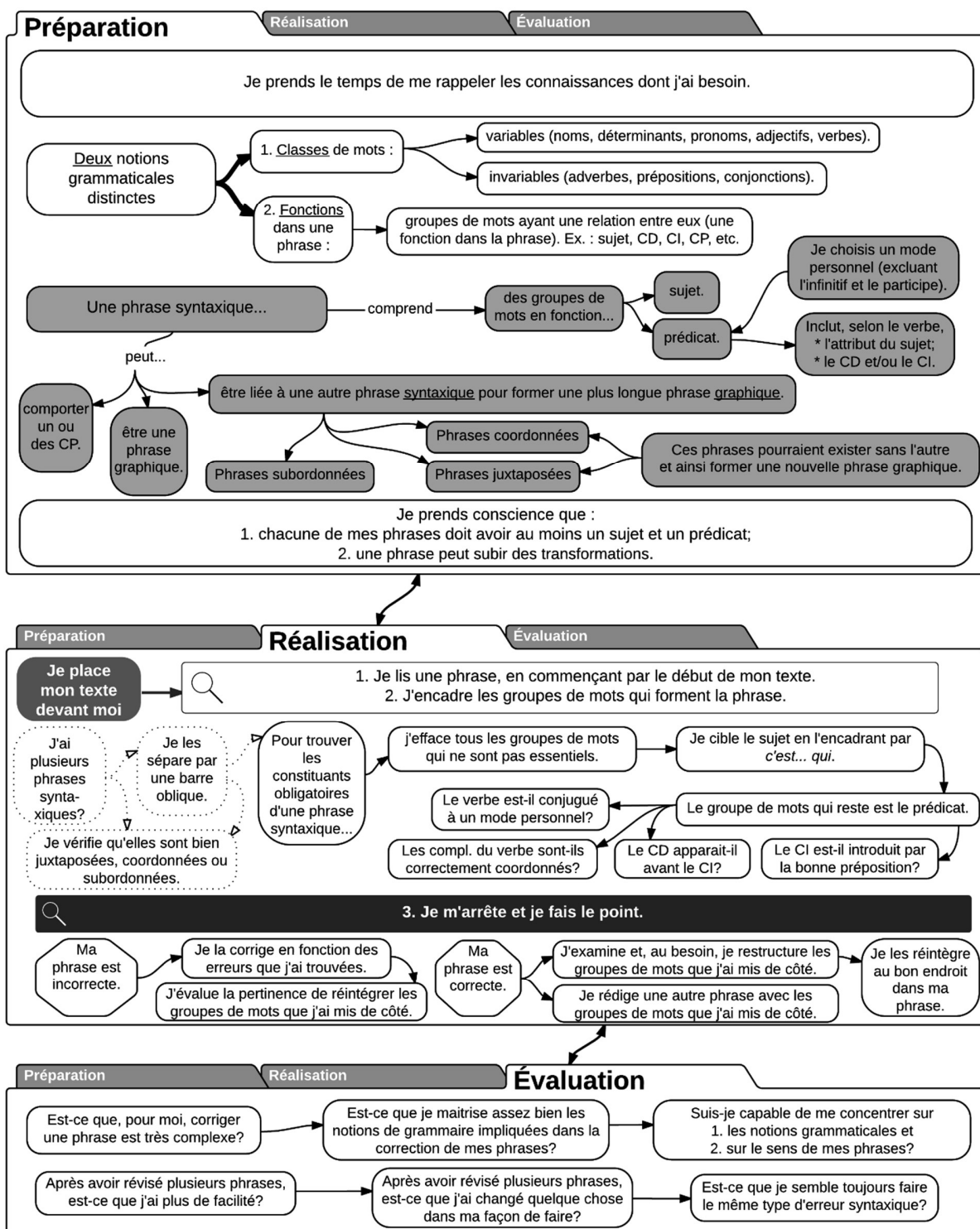
Au terme de la révision :

- Selon moi, je viens de repérer et de corriger _____ erreurs de français.
- J'ai eu l'impression que j'utilisais souvent les mêmes concepts grammaticaux pour corriger mes erreurs (ex. : sujet, CD, etc.).

OUI NON

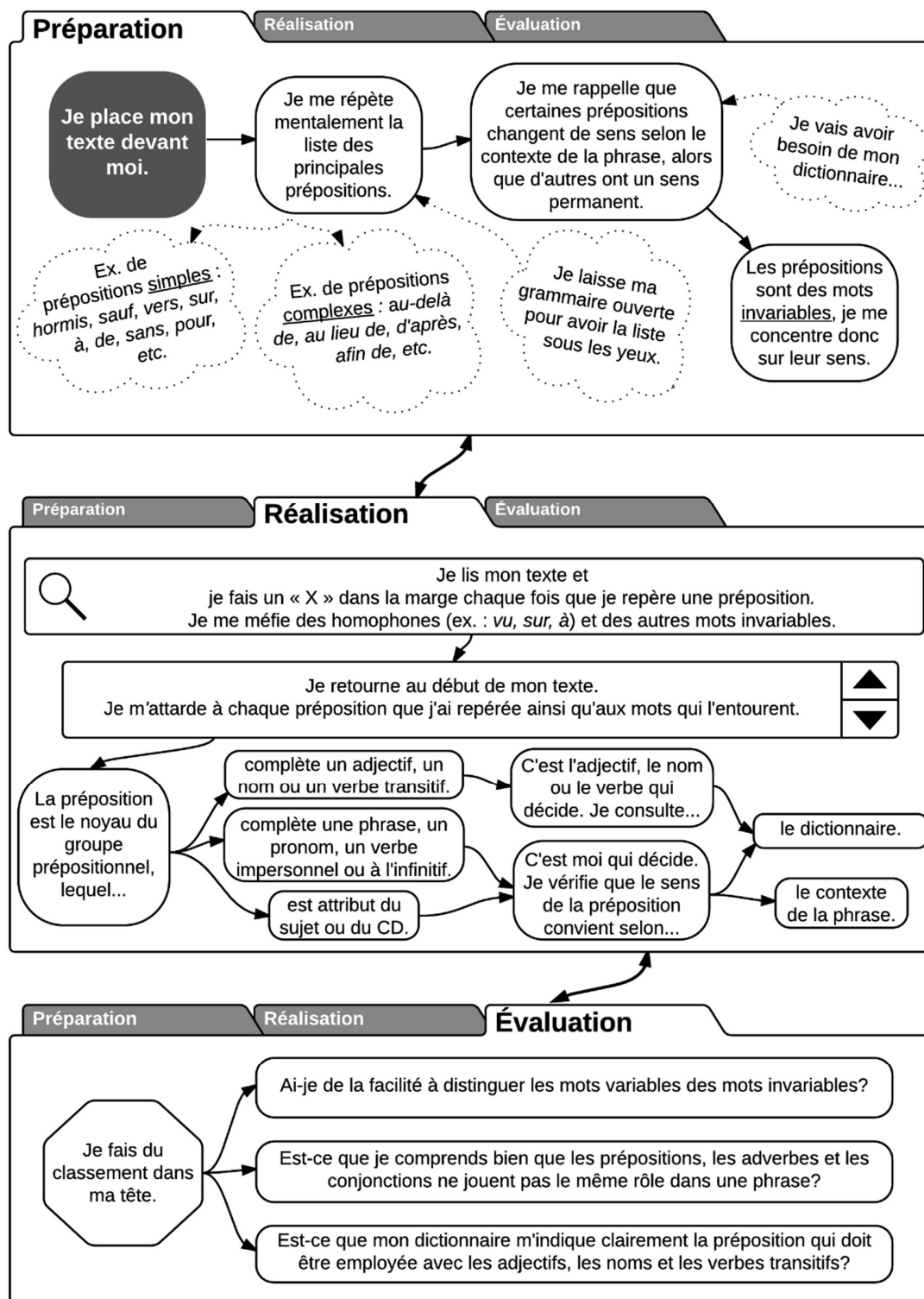
Fiche 1 : SY (SYNTAXE)

Révision de la syntaxe (SY1 et SY20)



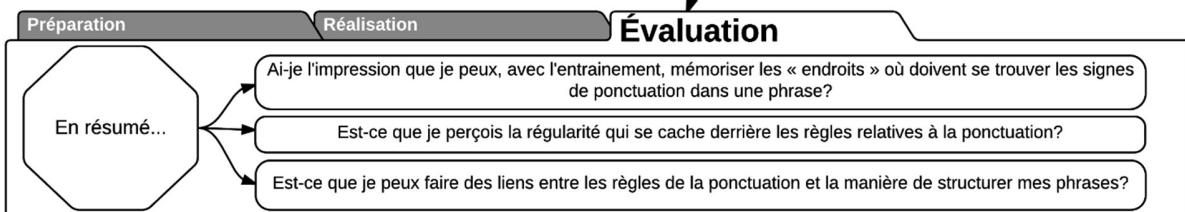
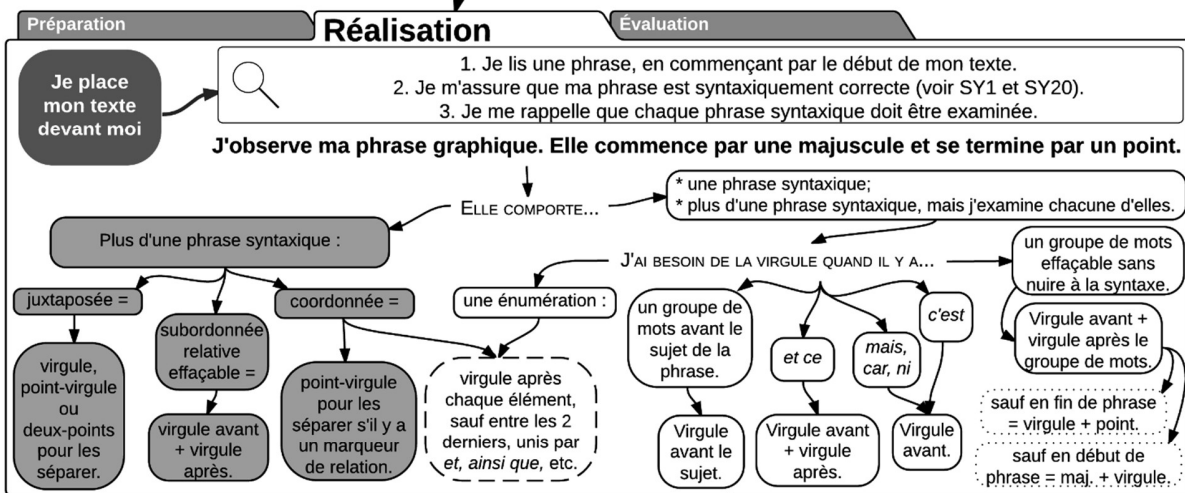
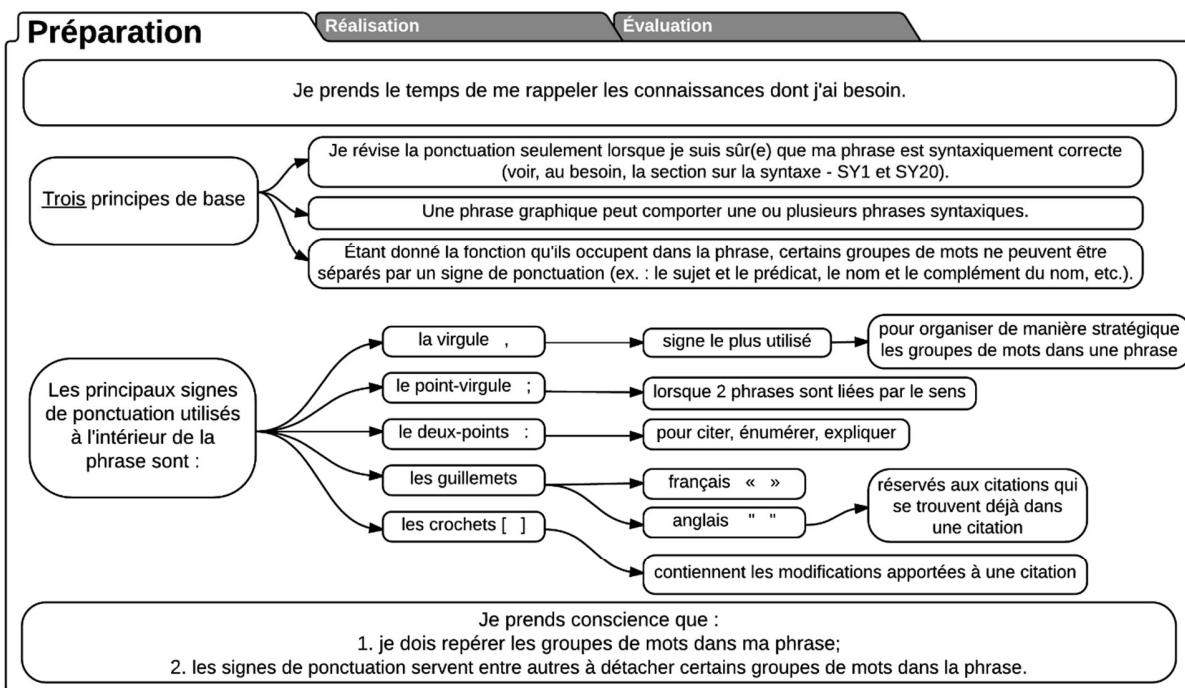
Fiche 2 : SY (SYNTAXE)

Révision du choix de la préposition (SY7)



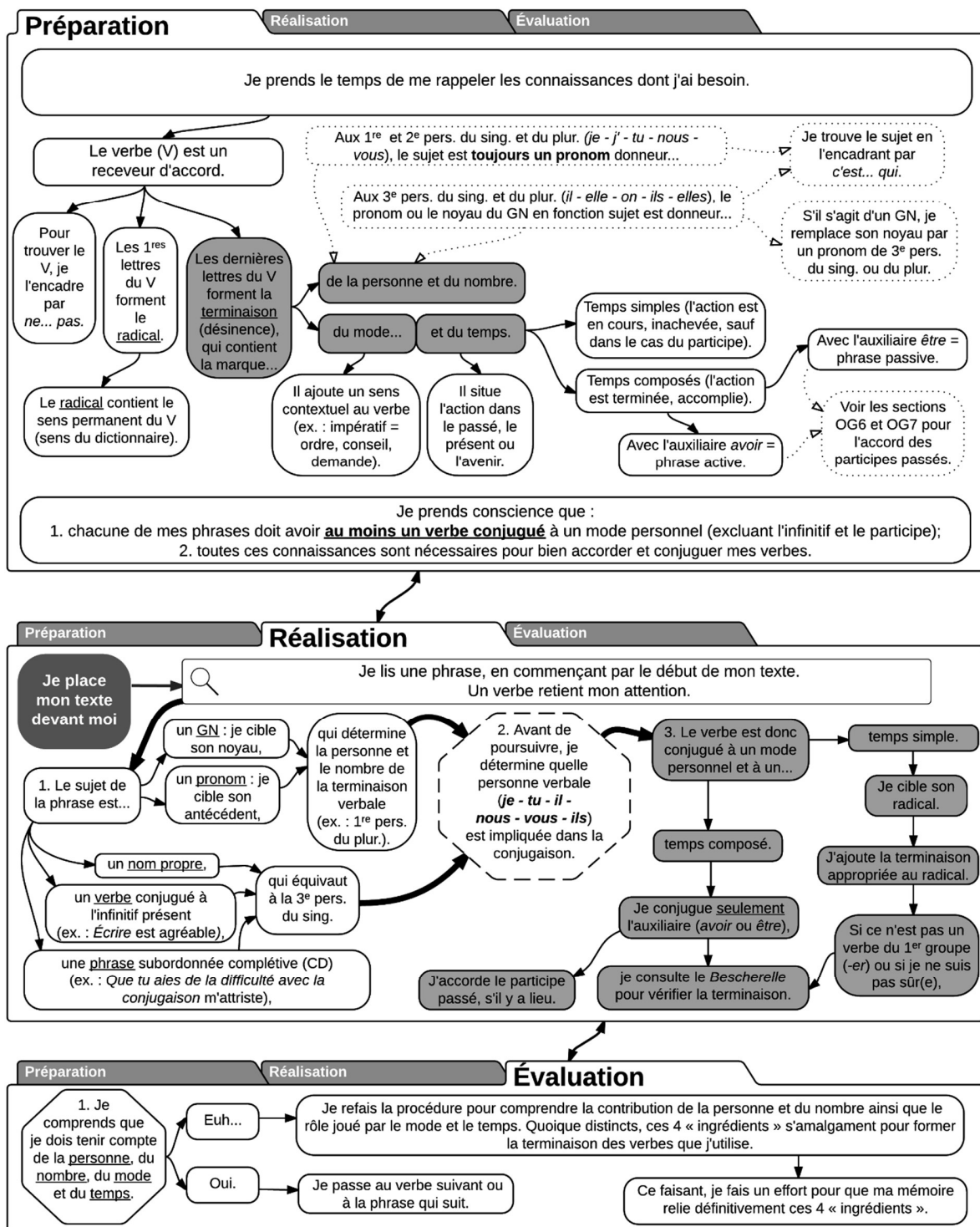
Fiche 3 : PO (PONCTUATION)

Révision des erreurs de ponctuation (PO) les plus courantes

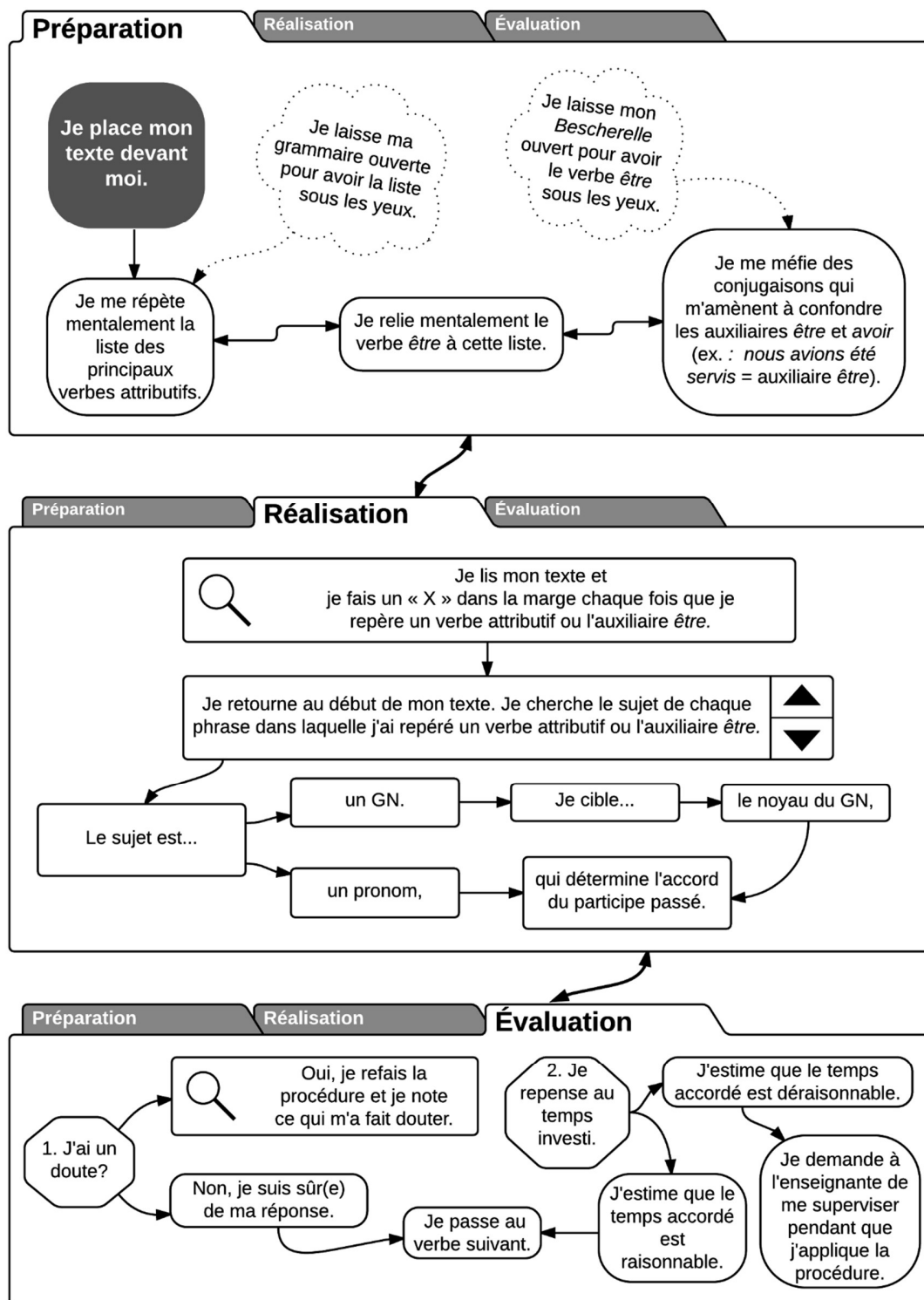


Fiche 4 : OG et MV (ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET CONJUGAISON)

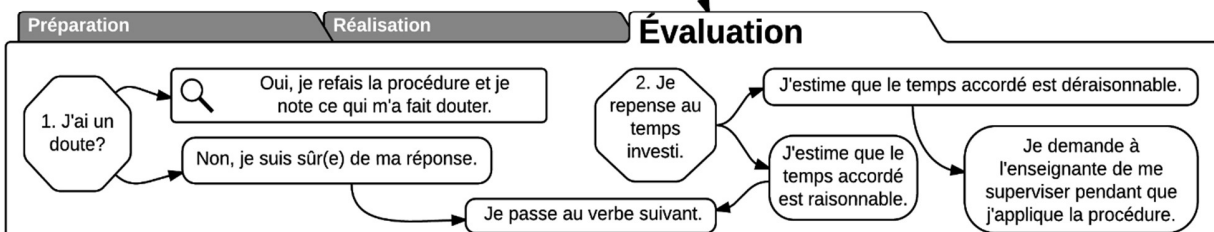
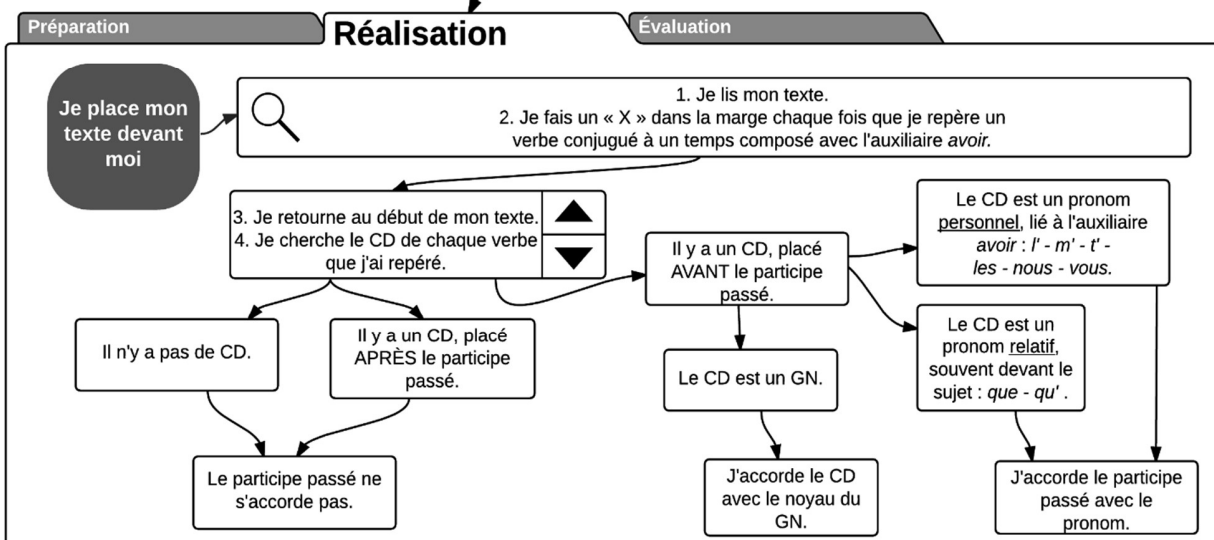
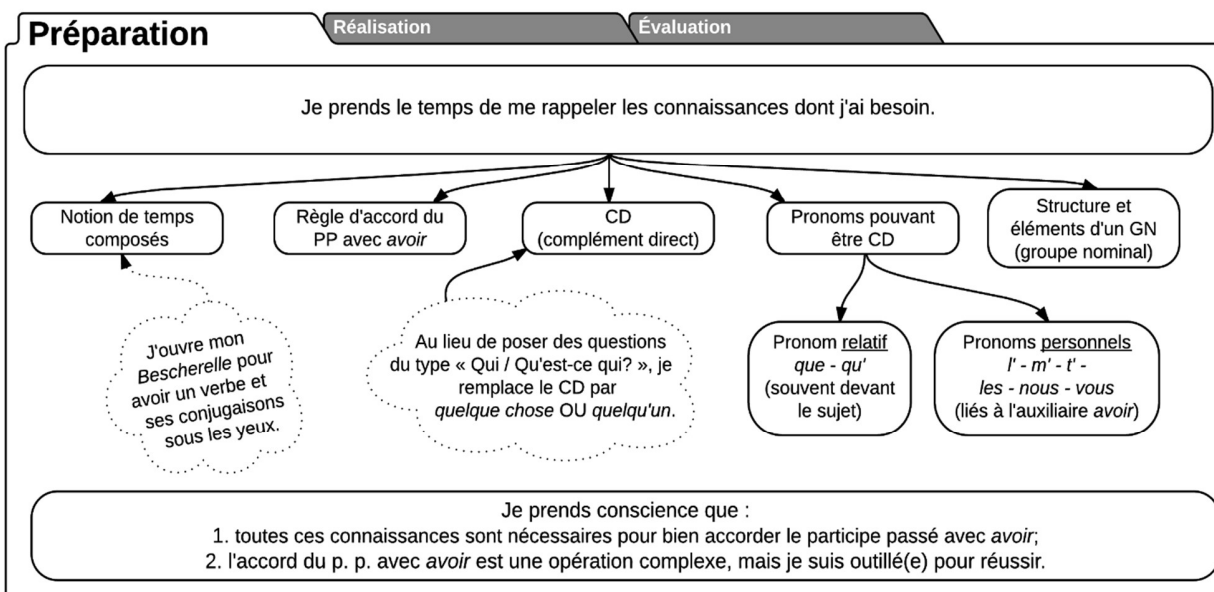
Révision de l'accord (OG5) et de la conjugaison (MV2) d'un verbe



Fiche 5 : OG (ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE)

Révision de l'accord d'un participe passé employé avec *être* ou un verbe attributif

Fiche 6 : OG (ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE)

Révision de l'accord d'un participe passé avec *avoir*

ANNEXE F

Analyses diagnostiques et suggestions de démarches d'autocorrection



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

PERFORMA
Perfectionnement et
formation des maîtres
au collégial

Manon Beaudin

Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies
d'autorégulation en classe de français
Automne 2015

Méthode d'autocorrection pour Noémie (1 erreur/15 mots)

Méthode personnelle que tu as décrite lors du premier cours de la session : liste des éléments que tu vérifies

- Pluriel
- Participes passés
- Marqueurs de relation
- Syntaxe : Phrases plus courtes?
- Relecture à rebours pour vérifier l'orthographe
- Dernière relecture, si le temps le permet

Commentaire

Le nombre d'erreurs linguistiques laissées dans tes textes est variable d'une production à l'autre :

- T1 = 1/11 mots;
- T2 = 1/ 9 mots;
- T3 = 1/23 mots.

Depuis le début de la session, tu fais déjà beaucoup moins d'erreurs de français, ce qui m'indique que tu peux progresser rapidement. La méthode d'autocorrection que tu as décrite m'amène à penser que tu rédiges et que tu essaies de corriger simultanément certaines erreurs, en l'occurrence celles que tu as choisi de cibler (pluriels, participes passés). En même temps, tu te préoccupes du sens de tes propos, puisque tu te concentres sur les marqueurs de relation. En d'autres termes, tu travailles sur deux plans à la fois : la qualité du français et le contenu de ton texte. Cette façon de faire est extrêmement exigeante pour ta mémoire, qui est sans doute parfois si occupée qu'elle échappe des éléments.

Je te suggère de faire du mieux que tu peux lorsque tu rédiges, mais ne t'arrête pas en cours de rédaction pour te poser des questions relatives à la grammaire : inscris un astérisque (*) dans la marge et reporte à plus tard la correction de tes erreurs de français. Au terme de ta rédaction, tu consacreras du temps à la correction de ton texte. Tu pourras également effectuer une correction reposant sur une stratégie, ce qui t'évitera de perdre du temps et te permettra d'être plus efficace, étant donné que les procédures que tu utiliseras t'aideront à mettre en évidence les erreurs qui se cachent dans ton texte.

La proposition de révision qui suit t'amènera à faire 6 lectures de ton texte. Lors de chacune de ces lectures, tu te concentreras sur quelques aspects linguistiques seulement. Si tu considères qu'il y a trop d'éléments à observer en même temps, n'hésite pas à en mettre un ou deux de côté, puis à relire ton texte en ne tenant compte que de ces éléments.



Manon Beaudin

Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies
d'autorégulation en classe de français
Automne 2015

Approche personnalisée pour Noémie

Étapes	Buts	Gestes à poser
1	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer le choix du vocabulaire; • Inspecter l'orthographe lexicale. 	a) Relire l'ensemble du texte, depuis le début. b) Examiner chaque phrase en t'attardant aux termes que tu utilises seulement <ul style="list-style-type: none"> • dans une dissertation; • parce que l'œuvre à l'étude t'oblige à les utiliser. c) Vérifier : <ul style="list-style-type: none"> • le sens des mots; • le niveau de langue auquel ils appartiennent (ex. : le niveau <i>familier</i> est inacceptable dans une dissertation). d) Corriger une phrase, puis passer à la suivante.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier les phrases : <ul style="list-style-type: none"> ○ la syntaxe (voir fiche, p. 5); ○ les mots manquants. 	Pour chacune des étapes : a) Relire l'ensemble du texte, depuis le début. b) Examiner et corriger une phrase, puis passer à la suivante.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser la ponctuation (voir fiche, p. 7). 	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords : <ul style="list-style-type: none"> ○ des groupes nominaux; ○ des verbes (voir fiche, p. 8). 	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords des participes passés avec <i>être</i> ou un verbe attributif (voir fiche, p. 9). 	
6	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords des participes passés avec <i>avoir</i> (voir fiche, p. 10). 	

Manon Beaudin
 Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies
 d'autorégulation en classe de français
 Automne 2015

Méthode d'autocorrection pour Kaleb (1 erreur/14 mots)

Méthode personnelle que tu as décrite lors du premier cours de la session : liste des éléments que tu vérifies

- Mots avec une étoile
- Mots qui te font douter (orthographe ou accord)
- Utilisation du dictionnaire et du *Bescherelle*
- Dernière relecture

Commentaire

Le nombre d'erreurs linguistiques laissées dans tes textes est variable d'une production à l'autre :

- T1 = 1/9 mots;
- T2 = 1/17 mots;
- T3 = 1/14 mots.

Je pense que tu as raison de te concentrer uniquement sur le contenu de ton texte lorsque tu rédiges. Tu peux ainsi faire ton possible pour que ton texte progresse avec cohérence et que les liens entre tes idées soient harmonieux.

Au terme de ta rédaction, il est important que tu consacres beaucoup de temps à la correction de ton texte. Tu dois effectuer une correction reposant sur une stratégie, ce qui t'évitera de perdre du temps et te permettra d'être plus efficace.

Certaines connaissances grammaticales de base te sont nécessaires pour corriger tes textes. Ce sont celles concernant les classes de mots (nom, verbe, adjectif, déterminant, préposition, etc.) et celles relatives aux fonctions (sujet, prédicat, complément direct, complément indirect, complément de phrase, etc.).

Comprendre quel rôle jouent les mots dans une phrase est la clé du succès en matière d'autocorrection, car ce sont toujours les mêmes concepts et les mêmes règles qui sont utilisés (par ex., un CI est toujours introduit par une préposition; s'il n'y a pas de préposition, il y a une erreur de français). En d'autres termes, une fois qu'on a compris un principe grammatical, on l'applique chaque fois que l'occasion se présente.

Un autre élément est très important : il s'agit de l'effort intellectuel que tu es prêt à investir. Certaines erreurs que tu commets sont faciles à corriger, puisque très techniques (par ex., les deux-points devant une citation). Il faut que tu fasses l'effort d'enregistrer une fois pour toutes ce type d'informations dans ta mémoire. Si tu développes ce genre d'automatismes, tu auras plus de temps pour corriger tes autres erreurs et consulter tes ouvrages de référence.

La proposition de révision qui suit t'amènera à faire 6 lectures de ton texte. Lors de chacune de ces lectures, tu te concentreras sur quelques aspects linguistiques seulement. Si tu considères qu'il y a trop d'éléments à observer en même temps, n'hésite pas à en mettre un ou deux de côté, puis à relire ton texte en ne tenant compte que de ces éléments.

Manon Beaudin

 Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies
 d'autorégulation en classe de français

Automne 2015

Approche personnalisée pour Kaleb

Étapes	Buts	Gestes à poser
1	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer le choix du vocabulaire; • Inspecter l'orthographe lexicale. 	a) Relire l'ensemble du texte, depuis le début. b) Examiner chaque phrase en t'attardant aux termes que tu utilises seulement <ul style="list-style-type: none"> • dans une dissertation; • parce que l'œuvre à l'étude t'oblige à les utiliser. c) Vérifier : <ul style="list-style-type: none"> • le sens des mots; • le niveau de langue auquel ils appartiennent (ex. : le niveau <i>familier</i> est inacceptable dans une dissertation). a) Corriger une phrase, puis passer à la suivante.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier les phrases : <ul style="list-style-type: none"> ○ la syntaxe (voir fiche, p. 5); ○ les mots manquants. 	Pour chacune des étapes : a) Relire l'ensemble du texte, depuis le début. b) Examiner et corriger une phrase, puis passer à la suivante.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser la ponctuation (voir fiche, p. 7); 	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords : <ul style="list-style-type: none"> ○ des groupes nominaux; ○ des verbes (voir fiche, p. 8). 	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords des participes passés avec <i>être</i> ou un verbe attributif (voir fiche, p. 9). 	
6	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords des participes passés avec <i>avoir</i> (voir fiche, p. 10). 	

Manon Beaudin

Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies
 d'autorégulation en classe de français
 Automne 2015

Méthode d'autocorrection pour Dolores (1 erreur/49 mots)

Méthode personnelle que tu as décrite lors du premier cours de la session : liste des éléments que tu vérifies

- Astérisque (*) pour l'orthographe
- Verbes (*Bescherelle*)
- Sujet
- Accord dans le GN
- Syntaxe : Est-ce logique? Est-ce que ça se dit?
- Participes présents
- Choix des mots
- Pronoms
- Manque des mots?

Commentaire

Le nombre d'erreurs linguistiques laissées dans tes textes est variable d'une production à l'autre :

- T1 = 1/66 mots;
- T2 = 1/32 mots;
- T3 = 1/67 mots.

Le nombre d'erreurs linguistiques laissées dans tes textes révèle que ta méthode d'autocorrection est assez efficace pour te permettre de réussir le cours et l'ÉUF. Toutefois, même si tu es déjà à l'aise avec ta stratégie personnelle d'autocorrection, je crois que tu désires obtenir de meilleurs résultats et, sans doute, enrichir tes textes. Tu devrais suivre les conseils suivants afin d'améliorer ta méthode.

Effectivement, je pense que tu rédiges et corriges simultanément tes erreurs de manière surtout intuitive. Après la rédaction, tu relis ton texte pour corriger les erreurs. La méthode d'autocorrection que tu as décrite dans ta première rédaction révèle que certaines actions pourraient ne pas rapporter autant que ce que tu souhaites. Jumelées à une stratégie d'autocorrection structurée selon un ordre précis et cohérent, tes connaissances intuitives de la grammaire française te feraient non seulement gagner du temps, mais elles t'amèneraient également à comprendre la logique des gestes que tu poses et à voir à quel point ils sont tous interreliés. Par exemple, il est préférable de vérifier la syntaxe avant l'orthographe lexicale ou grammaticale, puisqu'une correction syntaxique pourrait entraîner la disparition de certains termes, que tu aurais alors déjà corrigés inutilement.

La proposition de révision qui suit t'amènera à faire 4 lectures de ton texte. Lors de chacune de ces lectures, tu te concentreras sur quelques aspects linguistiques seulement. Si tu considères qu'il y a trop d'éléments à observer en même temps, n'hésite pas à en mettre un ou deux de côté, puis à relire ton texte en ne tenant compte que de ces éléments.





Manon Beaudin

Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies
d'autorégulation en classe de français
Automne 2015

Approche personnalisée pour Dolores

Étapes	Buts	Gestes à poser
1	<ul style="list-style-type: none"> • Rester concentrée <u>seulement</u> sur les aspects textuels suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ les pronoms (vérifier l'antécédent ainsi que les endroits où il doit y avoir un pronom); ○ le choix du mode et du temps des verbes. 	a) Relire l'ensemble du texte, depuis le début. b) Faire un astérisque (*) dans la marge ou au-dessus du mot problématique. c) Revenir au début du texte et examiner chaque mot ciblé par l'astérisque.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier les phrases : <ul style="list-style-type: none"> ○ la syntaxe (voir fiche); ○ l'ordre des compléments de phrase; ○ les mots manquants. 	<u>Pour chacune des étapes :</u> a) Relire l'ensemble du texte, depuis le début. b) Examiner et corriger une phrase, puis passer à la suivante.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser la ponctuation (voir fiche); • Confirmer le choix du vocabulaire; • Inspecter l'orthographe lexicale. 	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les accords : <ul style="list-style-type: none"> ○ des groupes nominaux; ○ des verbes. 	

ANNEXE G
Formulaire d'évaluation éthique
des essais et projets étudiants dans le cadre de cours

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Étudiante : Manon Beaudin

Numéro de téléphone : 418 XXX-XXXX

Courriel : XXX

Université : Université de Sherbrooke (Performa)

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Activité pédagogique : MEC-802

Enseignant responsable de l'activité : Jacques Lecavalier

Session d'inscription à l'activité : Hiver 2015

2. PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet : L'intégration, dans le cours Littérature québécoise, d'une procédure d'autocorrection linguistique reposant sur la métacognition

Financement du projet :

Aucun ☒ Source :

S'agit-il d'un projet interfacultaire ou interuniversitaire?

Oui ☐ Non ☒

Date de début de la collecte de données : Septembre 2015

Résumé du projet de recherche

Partant du constat que les étudiantes et étudiants de l'ordre collégial ne maîtrisent pas tous l'application des règles grammaticales françaises alors que les devis ministériels exigent qu'ils corrigent leurs productions écrites, et ce, au moyen d'une « [u]tilisation appropriée de stratégies de révision » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 37 à 39), nous proposons d'intégrer, dans le cours Littérature québécoise (601-103-MQ), une procédure d'autocorrection linguistique. Celle-ci reposera principalement sur l'utilisation d'un outil de métacognition favorisant la prise de conscience des stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre lors de la production, de la révision et de la correction d'une dissertation critique. L'originalité de la présente recherche réside dans le fait que la procédure d'autocorrection linguistique pourrait émaner des perceptions des étudiantes et étudiants. Ceux-ci utiliseront l'outil de métacognition dans le cadre du cours, mais seuls dix sujets formeront l'échantillon. Les textes annotés par les participantes et participants, les réflexions qu'ils noteront sur l'outil de métacognition, les réponses qu'ils fourniront lors des entrevues individuelles semi-dirigées, le journal de bord de la chercheuse ainsi que les notes que nous prendrons en tant qu'observatrice en salle de classe constitueront le corpus que nous analyserons à l'hiver 2016. Les résultats de cette recherche de nature qualitative/interprétative pourront être transférables à d'autres populations ayant à produire des textes similaires.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les **risques encourus** par les personnes participantes?

Comme le sujet traité n'est pas de nature sensible, les risques psychologiques sont peu probables. En ce qui concerne les risques sociaux, la confidentialité totale sera assurée par la chercheuse, qui sera la seule à avoir accès aux informations pouvant porter préjudice aux participantes et participants. En outre, afin d'assurer l'équité entre les étudiantes et étudiants, qu'ils aient été choisis comme sujets ou non, nous utiliserons, lors de l'évaluation des dissertations critiques, une méthode de correction à l'aveugle, ce dont les élèves seront informés au préalable.

En ce qui concerne le respect de la dignité humaine, celui-ci se traduit dans les attitudes et les gestes posés. En ce sens, nous nous engageons à traiter les participantes et participants avec égards et considération, et ce, peu importe leur âge, leur sexe, leur apparence physique, leurs valeurs personnelles ou culturelles, leur origine ethnique, etc. Une participante ou un participant ayant l'impression que nous lui manquons de respect – ou pour toute autre raison – sera libre d'exprimer ses sentiments et, si la participante ou le participant le juge nécessaire, de consulter le responsable de la direction des Études du Cégep de Sept-Îles, monsieur Marc Lavoie, ou de se retirer du projet de recherche.

Les personnes jugées vulnérables pourront bénéficier de procédures spéciales destinées à protéger leurs intérêts. À titre d'exemple, un enregistrement vocal de la lecture du formulaire pourrait être remis à une personne dyslexique.

Nous sommes consciente du conflit d'intérêts occasionné par notre double rôle : celui d'enseignante et celui d'étudiante à la maîtrise réalisant une recherche. Toutefois, l'étroite collaboration avec le directeur d'essai permettra d'éviter les écarts de conduite en matière d'éthique. Par ailleurs, à l'issue du présent projet de recherche, nous ne retirerons pas d'avantage personnel autre que l'obtention du grade de maître ainsi que l'augmentation salariale prévue à la convention collective.

Enfin, nos objectifs de chercheuse s'avèrent compatibles, voire complémentaires à ceux que nous poursuivons en tant qu'enseignante, si bien qu'un conflit d'intérêts avec les participantes et participants n'est guère prévisible.

Quels sont les **bienfaits** qu'ils pourront retirer?

Non seulement les participantes et participants auront appris à mieux connaître leurs processus métacognitifs et idéalement à faire moins de fautes de français, mais, en outre, la population ciblée profitera sensiblement des mêmes bénéfices. Par ailleurs, et particulièrement chez les participantes et participants vulnérables, s'il y en a, nous anticipons un effet positif sur l'estime personnelle de même qu'une augmentation de la confiance en soi, étant donné que l'expérimentation en classe leur permettra vraisemblablement de comprendre les forces et les faiblesses de leurs stratégies d'autocorrection linguistique, lesquelles s'amélioreront sans doute en cours de session, entre autres grâce à l'outil de métacognition qui sera développé. Par ailleurs, les participantes et participants participeront à l'avancement des connaissances scientifiques.

Est-ce qu'une **compensation**, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui ☐ Non ☒

Est-ce que ce projet de recherche se situe sous le **seuil de risque minimal**? Oui

Risque minimal : quand la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

Est-ce que le consentement des personnes participantes à la recherche sera demandé? Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet de recherche et de la nature de ce projet?

Oui ☒

Non ☐

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes**

Concrètement, comment seront recrutés les participants et participantes à la recherche? Est-ce qu'un formulaire de consentement sera signé?

La réalisation de cette recherche nécessitera la participation de dix étudiantes et étudiants. Pour recruter les dix sujets, nous formerons un échantillonnage en fonction d'un quota relatif à la variable que constitue la compétence linguistique. Pour ce faire, nous ferons rédiger, par les étudiantes et étudiants, un paragraphe de dissertation. Nous leur demanderons une autorisation spécifique pour utiliser leur texte à des fins de recherche. L'évaluation des aspects linguistiques du paragraphe, qui constituera un test de classement, nous permettra de placer les sujets en rangs (1, 2 et 3), selon leur niveau de maîtrise du français écrit.

Dans chacun des trois groupes associés à un rang (1, 2 et 3), trois personnes seront sélectionnées, pour un total de neuf personnes. Le dixième sujet sera choisi au hasard. Cette stratégie favorisera une meilleure représentativité de la population visée puisqu'elle nous amènera à contacter, recruter, toucher, sensibiliser, à titre d'exemple, des étudiantes ou étudiants classés faibles en français écrit, lesquels ne se seraient peut-être pas, au premier abord, sentis intéressés par notre recherche. « Ainsi, les échantillons qualitatifs auront tendance à être orientés ou ciblés plutôt que prélevés au hasard. » (Fortin, 2010, p. 240). En salle de classe, nous annoncerons aux étudiantes et étudiants que nous proposerons à certains d'entre eux de les rencontrer individuellement afin de leur faire part de notre intérêt à les retenir comme sujets. Les personnes qui accepteront de participer signeront en deux copies le formulaire de consentement, qui est précédé d'une lettre d'information. Les méthodes de choix des participantes et participants assureront donc qu'aucune partie de la population ne subisse de façon excessive les inconvénients ou ne profite plus que d'autres des avantages associés au présent projet de recherche.

Les étudiantes et étudiants du cours Littérature québécoise sont âgés d'au moins dix-huit ans et toutes et tous seront libres de participer ou non au projet de recherche. Au moyen du formulaire de consentement, ils seront informés du fait que leur participation à la recherche ne constitue pas une manière de s'attirer des faveurs, telles qu'une correction tendancieuse de leurs travaux et examens. Le formulaire de consentement précisera également que chaque sujet est libre de participer ou non et de se retirer en tout temps sans avoir à motiver sa décision ni à subir un préjudice, de quelque nature soit-il. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Est-ce que la recherche implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui ☐

Non ☒

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

Les données recueillies seront traitées de manière confidentielle et elles seront dépersonnalisées lors de la transmission au directeur d'essai de même qu'au moment de la rédaction de l'essai, de manière à protéger l'anonymat des participantes et participants.

Les protocoles de recherche qui seront utilisés correspondent à ceux décrits par plusieurs chercheurs contemporains et reconnus (Fortin, 2010; Gauthier, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2008; Van der Maren, 2003, 2004).

Où seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

Les données seront conservées dans un classeur à clapets verrouillé. Une fois l'essai complété et évalué par l'Université de Sherbrooke, nous disposerons de toutes les données nominatives recueillies en les détruisant au moyen d'une déchiqueteuse ou en les supprimant de tous nos appareils informatiques. Les autres données seront conservées et pourront éventuellement servir à d'autres recherches. Les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe jusqu'au moment de leur destruction.

Qui aura accès aux données?

La chercheuse, Manon Beaudin, aura accès aux données brutes. Le directeur d'essai, Jacques Lecavalier, aura accès aux données dépersonnalisées.

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Les données brutes seront détruites au plus tard en 2021.

Comment seront **diffusés** les résultats de la recherche?

Une version électronique de notre essai sera gracieusement remise au Centre de documentation collégiale, hébergé par le Cégep André-Laurendeau, et nous rédigerons un article de vulgarisation pour la revue *Pédagogie collégiale*.

Références bibliographiques

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Gouvernement du Québec (2010). *Sciences humaines – Programme d'études préuniversitaires 300.A0*. Document téléaccessible à l'adresse
 <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collégiale/Anciens_Prog_Etudes/FormGenCommuneCompProgEtudesCondDEC1998-2012_f.pdf>. Consulté le 21 mars 2015.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique (1^{re} éd. 2000).
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck Université (1^{re} éd. 1991).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie* (2^e éd.). St-Hyacinthe et Paris : Édisem et Maloine.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (1^{re} éd. 1995).

ANNEXE H
Réponse du Cégep de Sept-Îles à la demande de certification éthique



CÉGEP DE SEPT-ÎLES

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
AVEC DES ÊTRES HUMAINS

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION ÉTHIQUE

TITRE DU PROJET

Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégie d'autorégulation en classe de français.

NOM DU CHERCHEUR

Manon Beaudin, enseignante de français

DATE DE DÉPÔT

7 mai 2015

DATE D'ANALYSE


12 mai 2015

RAPPEL DE LA NORME DE RISQUE MINIMAL

Lorsque l'on a toutes les raisons de penser que les sujets pressentis estiment que la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients associés à une recherche sont comparables à ceux auxquels ils s'exposent dans les aspects de leur vie quotidienne reliés à la recherche, la recherche se situe sous le seuil de risque minimal. Au-delà de ce seuil, la recherche doit faire l'objet d'un examen plus rigoureux et être réglementée de façon plus stricte afin de mieux protéger les intérêts des sujets pressentis¹.

DÉCISION DU COMITÉ

Pour faire suite à l'étude du projet de recherche Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégie d'autorégulation en classe de français et après avoir rencontré le chercheur pour obtenir plus de précisions quant aux précautions prises en regard de l'éthique de la recherche, les membres du Comité, et ce, de façon unanime, attestent que le projet respecte à tous les égards les règles énoncées dans la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Sept-Îles et évaluent qu'il comporte un risque plus que minimal.


Marc Lavoie
Président du CÉR

¹. Énoncé de politique, p. 1.5.

ANNEXE I **Réponse de l'Université de Sherbrooke à la demande de certification éthique**



RECOMMANDATION ÉTHIQUE PERFORMA

Référence : Politique UdeS 2500-028 - Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains.¹ Et formulaire de demande CER-ESS²

Évaluation par : Denyse Lemay	
Date : le 17 juillet 2015	Projet : Méthode d'autocorrection linguistique favorisant l'utilisation de stratégies d'autorégulation en classe de français Étudiante : Manon Beaudin
Financement du projet : NON	Programme d'études : PERFORMA, Faculté d'éducation

LIGNES DIRECTRICES DE LA POLITIQUE EN MATIÈRE D'ÉTHIQUES¹	PRÉSENT OU NON P/NP CONFORME OU NON C/NC COMMENTAIRES DE L'ÉVALUATEUR
Intégrité scientifique <ul style="list-style-type: none"> • <i>Résumé du projet de recherche</i> • <i>Méthodologie</i> • <i>Présence et signature d'une direction d'essai</i> • <i>Aucune rétribution pour le chercheur ou la chercheuse ou le directeur d'essai</i> • <i>Implication directe de la chercheuse ou le chercheur dans la collecte de données. (lien direct entre son rôle au quotidien et la recherche)</i> 	<p>P – C</p> <p>P – C</p> <p>P, pas de signature</p> <p>P – C</p> <p>P – C</p>
Équilibre des risques et des bénéfices <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sous le seuil du risque minimal</i> • <i>Identification des risques</i> • <i>Identification des bénéfices</i> • <i>Mesures permettant de diminuer les risques identifiés.</i> 	<p>P – C</p> <p>P – C</p> <p>P – C</p> <p>Attestation éthique du cégep où se tient la collecte de</p>

¹ http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028_Recherche_etres_humains_vf_adopte_CU-2014-02-12.pdf

² <http://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/ethique-sante-et-securite/recherche-avec-les-etres-humains/cer-education-et-sciences-sociales/formulaires-et-depot-dune-demande/>

	données.
Consentement libre et éclairé <ul style="list-style-type: none"> <i>Voir le contenu du formulaire de consentement</i> 	
Confidentialité des données <ul style="list-style-type: none"> <i>Utilisation prévue, protection, conservation</i> <i>Conditions pour recherche impliquant des personnes mineures et/ou légalement inaptes</i> <i>Justification d'une recherche non consensuelle</i> <i>Conditions pour utilisation secondaire des données entraînant l'identification des sujets</i> 	P – C - - -

FORMULAIRE(S) DE CONSENTEMENT	PRÉSENT OU NON P/NP CONFORME OU NON C/NC COMMENTAIRES DE L'ÉVALUATEUR
Titre complet du projet	P – C
Identité du chercheur principal et ses coordonnées	P – C
Invitation à participer à un projet de recherche	P – C
But de la recherche	P – C
Nature et durée de la participation	P – C
Mesures de protection de la confidentialité	P – C
Accès aux données (lieu, moyen, durée de conservation, personnes y ayant accès)	P – C
Moyens de diffusion des résultats de la recherche	P – C
Utilisations secondaires possibles	P – C
Liberté de participer ou non et de se retirer, sans préjudice	P – C
Bénéfices, risques et inconvénients	P – C
Mesures pour pallier les risques	-
Date et signature du chercheur (et témoin si risque élevé)	P – C
Nom, date et signature du participant	P – C
Identification de la direction de l'essai	P – C
S'il y a lieu Sources de financement de la recherche	
Intention du chercheur de poursuivre l'étude et de communiquer à nouveau avec les sujets	-
Justification et montant de l'indemnité pour	--

VERSION INSPIRÉE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE - ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES-.

participer à la recherche	
Possibilité de commercialisation des résultats	
Existence de tout conflit d'intérêt	

Recommandation :

- ☒ Favorable
☐ Favorable sous réserve de modifications mineures
☐ Favorable sous réserve de modifications majeures
 (attendre les corrections avant l'envoi du certificat)
☐ Défavorable : corriger et soumettre à nouveau

Commentaires supplémentaires au besoin :

Note :

Attestation éthique de l'employeur

ⁱ Formulaire PERFORMA, annexe 6, guide de la MEC.